

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Coordinación de Pedagogía

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

Investigación:
Condiciones del español en escuelas primarias
estadounidenses

Maestra Martha Corenstein
Directora

Doctor Mario Rueda
Miembro, Comité Tutorial

Doctora Guadalupe Díaz Tepepa
Miembro, Comité Tutorial

M. en C. María del Rocío Vargas Ortega

Noviembre de 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mi padre,
por tu ejemplo y fortaleza,
por respetar mi integridad y dignidad,
por estar conmigo y amarme.

A mis hermanas y amigas Margarita, Mónica y Maribel
por sostener y abrazar mi corazón
por su solidaridad y cariño
por creer incondicionalmente en mí

Gracias a mi maestra Martha y a mi maestro Mario por su sabiduría siempre cobijada de principios y valores; por su solidaridad y generosidad incondicional y por su entrañable amistad y compañía.

Gracias a mis sinodales Lupita, Miguel, Concepción, Alicia y Gaby porque sus comentarios, observaciones y opiniones me dieron aliento y luz para concluir este trabajo y mejorarlo.

Gracias a mis hermanos Alfredo y José y a mis hermanas Margarita, Lucero y Lupita porque a pesar de todo y de todos creen en mí, sin ustedes no habría podido llegar hasta aquí.

Gracias a mis amigas, compañeras de mi vida Mónica, Maribel, Tere, Gaby, Andrea, Vicky, Vanessa, Aurora, Ana Laura, Maricela, Bere; y a mis amigos Manuel, Miguel, Jorge Alberto, Oscar, David, Víctor, Jimmy por quererme y apoyarme siempre. Sin ustedes, sin su cariño y abrazos yo no sería quien soy ni estaría en donde estoy.

Gracias a ti mi Cham por estar conmigo.

ÍNDICE

Capítulo introductorio	1
Justificación	1
Precisiones metodológicas	4
Planteamiento e interrogantes	5
Diseño de la investigación	7

Capítulo I: Panorama geográfico, poblacional y político del bilingüismo...	17
A. Análisis de las características geográficas y poblacionales	18
1. Texas	18
2. Condado y Ciudad de El Paso	21
2.1. Población de origen mexicano	23
2.2. Características socioeconómicas.....	25
B. La educación bilingüe en los Estados Unidos de Norteamérica: normatividad, legislación y programas	29
1. Leyes vinculadas a la educación bilingüe	30
1.1. Título VI: Ley de los Derechos Civiles	31
1.2. Título VII: Ley de educación bilingüe	32
1.3. El juicio de Lau vs. Nichols	35
2. El movimiento autodenominado English Only	37
2.1. La resolución 187 en California	39
2.2. La resolución 227	42
3. Características y propósitos de los programas bilingües	50

Capítulo II: El Distrito escolar y la escuela	62
A. Distrito Escolar Independiente Ysleta (YISD)	62
1. Características generales del Distrito Escolar Independiente Ysleta	62
1.1. Presupuesto	66
1.2. Evaluación	67
1.3. Declaración de principios del distrito escolar Ysleta.....	72
2. Programas	74
2.1. Plan de estudios EE y TEKS	76
2.2. Antecedentes del plan de estudios vigente	78
2.3. Diferencias entre los planes de estudio	79
2.4. Semejanzas entre los planes TEKS y EE en el área de lengua para primaria.....	82
2.5. Análisis general del TEKS para las Artes del lenguaje en español e inglés como segunda lengua correspondiente a kindergarten.....	82
2.6. Propósitos del TEKS en general y del TEKS para lenguas distintas al inglés.....	89
2.7. Principios.....	93
3. Enfoques educativos	95
B. La escuela, espacio de encuentro entre culturas	99
1. Características generales de la escuela	99
1.1. Las instalaciones	99
a) Interior de la entrada principal, recibidor	102

b) El comedor	105
c) La biblioteca	106
2. La seguridad el orden y la disciplina	117
2.1. Derechos	120
2.2. Responsabilidades	121
2.3. Prohibiciones	121
3. El calendario escolar	123
4. Programas educativos	124
4.1.El Programa <i>Discovery Reading</i> (Descubriendo la lectura) y/o reading Recovery.....	127
5. La población escolar	130
5.1. Acerca de los estudiantes	131
5.2. Acerca del personal	135
6. Los resultados en los exámenes estandarizados	140

Capítulo III: La maestra Manuela. Un camino exitoso a la alfabetización en español..	150
1. Datos personales	154
a) Un poco de historia personal	154
2. Datos acerca de su formación	158
2.1. La formación inicial	159
2.2. Formación institucional	166
A. Formación de docentes bilingües	166
B. Licenciatura en educación bilingüe	168
C. Formación en servicio	170
2.3. La formación en y desde la práctica	173
I. Enfoques de enseñanza de la lengua: análisis de entrevistas	175
A. Conciencia fonológica	178
B. Lenguaje integral	188

Capítulo IV: El aula, espacio de contacto entre culturas	219
I. La importancia de la distribución y uso del espacio del aula para la alfabetización en programas de educación bilingüe	222
1. Espacios que gozan de cierta libertad por parte de los estudiantes	225
2. Espacios con control compartido por estudiantes y maestra	231
3. Espacio controlado por la maestra	234
II. Uso y distribución del tiempo destinado al desarrollo del trabajo: organización y estructuración de las actividades didácticas	239
A. Actividades desarrolladas en periodos de horarios rígidos (bloque 1)	241
B. Actividades desarrolladas en periodos de horarios flexibles (bloque 2) ...	252
Unidad 1. Lectura en voz alta: Mensaje de la mañana	256
Unidad 2. Escritura guiada/compartida a partir de un patrón con toda la clase..	265
Unidad 3. Análisis de palabras.....	273
Unidad 4. Escritura individual de enunciados con el mismo patrón.....	277

Consideraciones finales	291
--------------------------------------	-----

Bibliografía	301
Anexos	311

Capítulo introductorio: el punto de partida*

Justificación

En la actualidad es innegable la presencia y el contacto creciente entre la diversidad lingüística que existe en el mundo y que ha generado, por parte de especialistas y expertos de distintas disciplinas, múltiples debates relacionados con la compleja tarea de garantizar la convivencia e igualdad de los derechos lingüísticos entre comunidades, grupos y personas que comparten un mismo espacio.

De acuerdo con los planteamientos surgidos en la Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos realizada en Barcelona España, en 1996, es imposible definir medidas y construir propuestas iguales para todos los casos, en tanto que factores como *la difícil convergencia de los intereses de comunidades, grupos e individuos, y la necesaria interrelación entre los derechos lingüísticos y otros derechos fundamentales...* (Mimó I, O. 1997: s/p), condicionan la situación de las lenguas.

Por esta razón es que resulta urgente contar con investigaciones y datos empíricos que contribuyan a *“corregir los desequilibrios lingüísticos de manera que aseguren el respeto y el pleno despliegue de todas las lenguas...”* evitando así su acelerada desaparición porque, de acuerdo a las declaraciones de la Conferencia Mundial antes mencionada, *“Todas las predicciones indican que durante el siglo XXI pueden desaparecer el 80% de las lenguas del mundo...”* (Mimó I, O. (1997: s/p).

* Cabe aclarar que este trabajo se desprende de la investigación colectiva (cinco investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco así como siete estudiantes, uno de licenciatura y seis de maestría) *La enseñanza del español en el marco del bilingüismo y la biculturalidad* que contó con un financiamiento otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional. Dicha investigación surgió del interés por dar respuesta a la demanda de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México y el Comité Binacional de Educación Migrante Estadounidense y participar en la búsqueda de soluciones encaminadas a abatir el rezago educativo en el que se encuentran numerosos estudiantes mexicanos que asisten a las escuelas de educación básica en el país vecino.

Grupos minoritarios existentes en naciones como los Estados Unidos de Norteamérica enfrentan dificultades para garantizar la igualdad de los derechos fundamentales de los grupos e individuos que la conforman. Entre ellos el derecho a la educación. El aumento de niños inmigrantes en la matrícula de escuelas primarias públicas estadounidenses, hace cada vez más compleja la posibilidad de intervenir a favor de los derechos lingüísticos de todos los estudiantes sin importar su origen y su lengua materna.

Uno de estos grupos minoritarios y el más numeroso en Estados Unidos de Norteamérica corresponde a los hispanohablantes que, según un artículo publicado en la revista española Tecla (1998), *“hoy día han alcanzado los 26 millones (el 10% de la población) y se espera que dentro de 50 años lleguen a los 80 millones”*.

Al igual que otros grupos minoritarios los hispanos en edad escolar son parte de las estadísticas, nada halagadoras, de estudiantes con un uso y dominio limitado del inglés (LEP por sus siglas en inglés: Limited English Proficiency) que representan 2.8 millones en educación básica y media, número que se ha incrementado cerca de 100% en la década pasada y se espera que el crecimiento continúe (Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs: Q&A. s/f).

Ante tal situación han surgido numerosos debates acerca de la existencia, pertinencia y calidad de los programas de educación bilingüe que ofrecen diversos distritos escolares. Mientras que en algunos lugares, como el caso de Arizona (Notimex 2000), existen grupos que se oponen rotundamente a la continuación de programas de educación bilingüe; en otros las discusiones se centran en el tipo de orientaciones pedagógicas, es decir, si los programas bilingües deben ser de “inmersión”, “transición” o “mantenimiento”.

Como es de esperarse, numerosas discusiones y debates relacionados con la educación bilingüe en Estados Unidos de Norteamérica giran alrededor del

inglés y la manera en como los estudiantes deben o pueden dominar con eficiencia esta lengua.

Sin embargo, podemos afirmar que los programas relacionados a promover la educación bilingüe no han logrado reducir con éxito los índices nacionales de estudiantes con poco dominio del inglés (LEP).

Considerando lo anterior es que resulta necesario tomar en cuenta que para el desarrollo de la educación bilingüe, no es suficiente contemplar sólo las políticas económicas y sociales que implican la apropiación de una o varias lenguas, sino también los conocimientos, reflexiones e interpretaciones de la práctica y, en particular, las estrategias que los docentes ponen en juego dentro del proceso de adquisición de las lenguas minoritarias y las condiciones en que se encuentra su enseñanza y su aprendizaje formal dentro de las aulas.

Es así que consideramos pertinente acercarnos a estos escenarios para conocerlos de manera directa y crearnos nuestra propia opinión acerca de los sucesos que acontecen dentro de las mismas aulas en las que se atienden a poblaciones de estudiantes de origen mexicano.

Esta situación nos obligó a introducirnos a una experiencia aunque no del todo desconocida, sí muy diferente a la que como maestras e investigadoras enfrentamos en México, no sólo en lo que respecta a las condiciones materiales tales como los recursos económicos y humanos con los que cuentan las escuelas, sino también con las diversas maneras en que se manifiestan y trabajan los enfoques de enseñanza de la lengua que predominan en los grados iniciales y las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales en que están inmersas las estrategias de alfabetización dirigidas al bilingüismo (Rogoff, B. 1993).

Precisiones metodológicas

En este sentido es que adoptamos la perspectiva sociocultural de la investigación en el aula porque, como afirma Mercer, N. (1997:132), *una de las atracciones más destacables del enfoque sociocultural consiste en que es reflexivo, es decir, justifica el propio proceso de investigación*. Dicha perspectiva nos obligó a desarrollar un trabajo de campo que requirió de una revisión y reconceptualización de la alfabetización:

- como un proceso que implica, a través de la reflexión, la apropiación de diversos conocimientos relacionados con las propiedades, características y elementos de la lengua escrita y, de lo que se desprende la concepción de un estudiante capaz de producir e interpretar significados y;
- como una herramienta cultural con la que es posible, a través de la comunicación, compartir y darle colectivamente sentido a la experiencia (Mercer, N. 1997) de la que se deriva la concepción de un estudiante que también es capaz de participar de las relaciones con sus compañeros y miembros más hábiles de su grupo social. (Rogoff, B. 1993).

Desde esta perspectiva definimos a la alfabetización como una práctica social y un medio para construir conocimiento y comprensión en tanto que consideramos que *el conocimiento es también una posesión conjunta, porque se puede compartir de una forma muy efectiva* (Mercer, N. 1997:11).

Esto conlleva a asumir que la lectura y escritura son procesos que posibilitan representarnos a nosotros mismos nuestros propios pensamientos y transformar la experiencia en conocimiento y comprensión culturales a través, en este caso, de la lengua escrita porque:

Las generaciones sucesivas de una sociedad se benefician de la experiencia del pasado sobre todo a través del lenguaje hablado y escrito, y cada nueva generación utiliza también el lenguaje para compartir, discutir y definir su nueva experiencia. El lenguaje es, por lo tanto, no sólo un medio por el cual

los individuos pueden formular ideas y comunicarlas, sino también es un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente (Mercer, N. 1997: 14).

Planteamiento e interrogantes

Considerar estas dos dimensiones de la alfabetización, o sea como proceso y herramienta, nos llevó a describir y analizar, dentro del trabajo en el aula, la manera de presentar las actividades relacionadas con la lectura y escritura y su vinculación con los enfoques de enseñanza de la lengua, así como la relación entre la organización de una clase y los efectos que ésta tiene en las prácticas sociales de alfabetización.

Por eso, una de las finalidades de la investigación fue comprender y analizar la relación entre algunas actividades culturalmente organizadas y la alfabetización de estudiantes mexicanos en escuelas bilingües donde el español se asume como una lengua minoritaria. Esto posibilitó el estudio del acontecer en el salón de clase a través de una detallada descripción del uso y tipo de estrategias de alfabetización en español propuestas por el docente bilingüe.

Una premisa central de este enfoque es que lo que un niño aprende inicialmente con ayuda de otros, lo podrá realizar después de manera autónoma. Bajo esta postura, un sistema de enseñanza tendría que ser prospectivo y proporcionar a los estudiantes experiencias que potencialicen su aprendizaje en lo que se conoce como la “Zona de Desarrollo Próximo” (Vygotsky, L.S. 1978). Ésta es una de las razones por las que se decidió realizar, a través de un estudio de caso, el análisis de ciertos eventos que ocurren en el aula, con el propósito de *“describir y explicar la compleja tarea social y cultural que realizan los maestros y alumnos cotidianamente.”* (Bloome, D. 1992:123).

La investigación se inserta, a su vez, en la perspectiva curricular de la cultura escolar, lo que orienta el trabajo a (...) *la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar (...) la perspectiva pedagógica de los*

maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas (Bertely, M. 2000: 46).

Por otro lado se asume que los ejemplos aquí presentados y analizados ilustran sólo algunas de las maneras en que esto ocurre por lo que se han dejado fuera otros aspectos que resultarían pertinentes para comprender el tan complejo fenómeno de la alfabetización Sin embargo, los aspectos ausentes en esta investigación no demeritan la importancia que tiene el conocer de manera directa la forma de alfabetizar en su lengua materna a los estudiantes de grupos minoritarios en escuelas estadounidenses, a partir de ciertas estrategias de enseñanza.

Por las razones antes expuestas la investigación aquí presentada apunta al análisis de las condiciones en que se desarrollan, deciden y organizan las estrategias utilizadas por una docente bilingüe para alfabetizar, en su lengua materna, a los alumnos que pertenecen al grupo minoritario más numeroso de estudiantes en El Paso, Texas, a saber: los mexicanos.

Nuestro interés giró, entonces, alrededor de las siguientes interrogantes:

- ¿Qué estrategias utilizan los docentes que trabajan con programas bilingües para alfabetizar en español a sus alumnos mexicanos?
- ¿Dichas estrategias guardan características específicas relacionadas con el programa de educación bilingüe dual?
- ¿Hasta qué punto las expectativas y creencias, que tienen los docentes sobre alfabetizar a sus alumnos en una lengua minoritaria influyen en la elección y el uso de sus estrategias?
- ¿Qué estrategias favorecen la alfabetización en español de sus alumnos y qué estrategias dificultan u obstaculizan dicho proceso? ¿Por qué?

Diseño de la investigación

1. Escenario de la investigación

A partir de la primera etapa del trabajo de campo, que consistió en una visita exploratoria, se decidió trabajar en una escuela primaria pública perteneciente al Distrito Escolar Independiente Ysleta, que contaba con las siguientes características:

- Alto porcentaje (87%) de población de origen mexicano,
- altos índices de aprobación de sus estudiantes en el Examen de Habilidades Académicas de Texas (Texas Assessment of Academic Skills, TAAS por sus siglas en inglés), gracias a los cuales es catalogado como una escuela “Reconocida”;
- tiene grupos de kindergarten que trabajan con el programa dual en el que el español es utilizado el 90% del tiempo de instrucción y,
- los grupos de kindergarten con programa dual son atendidos por docentes hispanos de origen mexicano.

2. Instrumentos

Nos propusimos hacer una descripción cualitativa e interpretativa de los fenómenos observados, involucrando un proceso de obtención de datos breve, intensivo y sistemático a través de: la observación, la grabación en audio y video de las clases, algunas entrevistas a maestras y la recopilación de documentos relevantes para el problema en cuestión.

Cabe aclarar que, a excepción de la grabación en video en la que participó una estudiante de maestría, los instrumentos fueron aplicados directamente por la responsable de este trabajo.

2.1. Observación.

Adoptamos la observación como forma de indagación en tanto que ésta

representa una manera deliberada, sistemática y específica de investigar las interrogantes antes planteadas. En este sentido es que, como plantean Evertson, C. M. y Green, J. (1989) lo plantean consideramos a la observación:

a) Como **medio** de representar la realidad existente en los medios educativos, en tanto que:

(...) la finalidad es destacar los aspectos que intervienen en la ejecución de una observación adecuada, describir la complejidad de esos aspectos, considerar los instrumentos disponibles y ofrecer directrices acerca de lo que se debe tener en cuenta independientemente del marco de referencia” (Evertson, C. M. y Green, J. 1989:307).

Sin embargo, tomamos en cuenta que la observación suministra sólo una representación de los fenómenos del aula, es decir, coincidimos con Mead (1975 citado por Evertson, C. M. y Green, J. 1989:310) en que: *(...) el más refinado análisis hasta ahora conocido no garantiza que con un mecanismo diferente no pudiera obtenerse un análisis aún más refinado de la realidad.*

b) Como **proceso** contextualizado porque a partir de actividades y acontecimientos cotidianos, nos interesa comprender cómo se organiza, distribuye y presenta el trabajo relacionado con la alfabetización y, determinar los factores y condiciones que influyen y se relacionan con el uso de ciertas estrategias de enseñanza del español. Además, aunque nuestro interés se centra en el aula, contexto local inmediato, no dejamos de considerar aspectos relacionados con otros contextos que la rodean, tales como la escuela, el distrito escolar, la ciudad y el condado de El Paso, los cuales nos permiten obtener una visión más holística de los acontecimientos observados.

Recopilamos información encaminada a describir, conocer y analizar, tanto las condiciones de enseñanza del español en programas bilingües duales dentro de un aula de kindergarten en el que se ubican un número mayoritario de alumnos

de origen mexicano no alfabetizados, como las estrategias utilizadas por una docente de origen hispano encaminadas a la alfabetización en español de sus estudiantes. Se realizaron registros detallados de observación haciendo uso del diario de campo y la grabación de clases en audio y video. A su vez, se diseñó un guión de observación (ver anexo 1) con el objeto de apoyar la recopilación de los datos en torno al acontecer en el aula.

2.2. Diario de campo.

Tuvo como finalidad: *Hallar explicaciones o ideas sobre la docencia a partir de la escritura en sí misma. Escribir en este sentido, constituye un proceso de conocimiento* (Richards, J. y Lockhart, Ch. 1994, edición en español 1998:16). Algunos de los aspectos que con este instrumento se exploraron fueron:

- Acontecimientos significativos de la clase relacionados con la alfabetización en español de los alumnos de origen mexicano,
- estrategias utilizadas por la docente para promover la alfabetización del español,
- aciertos y desaciertos que tuvo la docente en el uso de dichas estrategias,
- uso que le dio la docente, dentro del salón, a los recursos y materiales relacionados con la alfabetización de los alumnos, obtenidos dentro o fuera de la escuela.

2.3. Entrevistas.

Hicimos grabaciones en audio de las entrevistas con la maestra y los alumnos en distintos momentos del día de observación. Estas entrevistas estaban destinadas a proporcionar información adicional sobre las estrategias de alfabetización utilizadas y datos relacionados con la docente sobre: su vida personal (lugar de nacimiento, origen de sus padres, estado civil, experiencias con la lengua materna y la segunda lengua); y su vida profesional (conocimientos, creencias, concepciones, expectativas, enfoques y posturas

sobre la educación bilingüe, la enseñanza del español, la alfabetización en lengua materna, la adquisición de una segunda lengua). A su vez, este instrumento se utilizó para profundizar y contrastar datos obtenidos durante la observación en aula. Al igual que en la observación, se diseñó un guión de entrevista (ver anexo 2).

2.4. Registros tecnológicos.

Se utilizaron la grabación en video y audio en tanto que como afirma Shratz (1992 citado por Richards y Lockhart 1994:19) éstos: *pueden proporcionar una valiosa visión del desarrollo profesional de un profesor a lo largo del tiempo* lo que hizo posible examinar y revisar el material registrado varias veces, permitiendo así el descubrimiento e identificación de detalles significativos o relevantes para la investigación. El uso, en particular del video, tuvo como propósito obtener un registro permanente de hechos observados en tanto que fue posible *congelar el acontecimiento en el tiempo para analizarlo en un momento posterior* (Evertson, C. M. y Green, J. 1989:310-323) y, en consecuencia, trabajar sistemáticamente para apoyar el análisis de datos.

3. Población

Se seleccionó a un grupo de kindergarten con 22 estudiantes y una docente, entre otras razones porque:

- Este grupo pertenece a una de las 54 escuelas del Distrito escolar Ysleta, que cuenta con un alto porcentaje de estudiantes hispanos de origen mexicano con altos índices de aprobación en los exámenes estandarizados,
- en este grado escolar se inicia la alfabetización de los estudiantes,
- se trabaja con el programa bilingüe de doble vía¹,
- el grupo de kindergarten se compone de 17 estudiantes, cuya lengua materna es el español (2/3) y 5 estudiantes hablantes del inglés (1/3),

¹ En el programa de doble vía o dual el 90% del tiempo de instrucción es, en este caso, en español.

- la docente es hispana de origen mexicano, bilingüe (español / inglés) y con más de 10 años de experiencia de trabajo con este grado escolar.

4. Trabajo de campo

El objetivo del trabajo de campo fue recoger información detallada sobre las estrategias de alfabetización en español y las condiciones en que se desarrollan dentro del aula. Hicimos hacer un análisis cualitativo de dichas estrategias para descubrir claves acerca de cómo se utilizan, qué relación tienen con los programas de educación bilingüe y cuáles dificultan o favorecen la alfabetización en español de los estudiantes que tienen esta lengua como materna.

Decidimos que la observación directa así como la grabación en audio y video eran esenciales para examinar de cerca las condiciones en las que se desarrolla la alfabetización en español ya que, de esta manera, podríamos contar con ejemplos suficientes de enseñanza y aprendizaje a través de secuencias didácticas completas, vinculadas al proceso de alfabetización.

Además, con el fin de contar con un archivo lo más completo posible, recogimos también materiales de lectura utilizados en las secuencias didácticas, copias de algunas de las producciones escritas por los niños en el transcurso de las mismas y a lo largo del año escolar, así como las evaluaciones diagnósticas aplicadas por la maestra al inicio y final del año a todos los alumnos.

4.1. Procedimiento

Inicialmente el trabajo de campo contemplaba cuatro etapas, una de exploración y gestión y, tres relacionadas con el trabajo propio dentro de la escuela: al inicio, mediados y finales del año escolar. La primera etapa se llevó a cabo en el mes de junio del 2001 lográndose con éxito la autorización para realizar observaciones en el aula como para realizar algunas entrevistas, tanto por parte de la escuela como de las maestras responsables del trabajo en las aulas. Sin

embargo, la etapa programada para el inicio del año escolar fue imposible de realizar, dados los acontecimientos del 11 de septiembre del 2001².

Esta situación afectó de manera directa a la investigación puesto que impidió que asistiéramos a uno de los momentos claves para la organización del trabajo en el aula, es decir, a la instauración de las normas y rutinas que, generalmente se establecen al inicio del año escolar. Pero, a pesar de la ausencia de estos datos, decidimos continuar con la investigación dado que dependíamos de un financiamiento ya calendarizado y, considerábamos que a partir de las visitas programadas para enero y junio del 2002 podíamos inferir y, en lo posible, reconstruir, algunas de dichas normas y rutinas.

Otro de los problemas derivados del 11 de septiembre fue la observación en las aulas, ya que tanto las maestras como los estudiantes estaban reticentes a la presencia de extraños y, particularmente sensibles a las grabaciones en audio y video. Todo esto implicó reducir los tiempos de uso de la tecnología (sobre todo del video) y de la observación dentro y fuera del salón de clases; ser más cuidadosos y discretos que lo acostumbrado en nuestra participación como observadores; y hacer mayores esfuerzos por ganar la confianza de la maestra y los estudiantes.

Además, esta circunstancia nos obligó a modificar las fechas ya establecidas para la segunda y tercera etapa de la investigación. Por lo tanto, las etapas de trabajo de campo quedaron de la siguiente manera:

² El 11 septiembre del 2001 en la ciudad de Nueva York, aconteció lo que ha sido declarado como un atentado terrorista a los Estados Unidos de Norteamérica, en el que dos aviones comerciales, secuestrados por miembros del grupo Al Qaeda, se estrellaron en las torres gemelas (World Trade Center) provocando un gran número de civiles muertos y heridos.

	Primera etapa	Segunda etapa	Tercera etapa
Mes	Junio 2001	Enero 2002	Mayo 2002
Duración	Una semana	Tres semanas	Dos semanas
Propósito	Exploración del escenario y autorización para trabajar en la escuela.	Recopilación y organización de datos e información relacionados con el periodo intermedio del año escolar.	Recopilación y organización de datos e información relacionados con el periodo final del año escolar.

a) Primera etapa de trabajo de campo

En el periodo correspondiente a los días 11 a 16 de junio del 2001 se llevó a cabo en El Paso, Texas, la etapa exploratoria de trabajo de campo propuesta. Esta visita tuvo como objetivos centrales conocer los escenarios probables donde se llevaría a cabo el trabajo de campo y, gestionar la autorización para acceder a las escuelas en las que se desarrollaría la investigación actores, en los actores participantes en ellas.

Esta etapa se desarrolló en una escuelas del un Distrito Escolar Ysleta que cuenta con altos resultados en los exámenes estatales. Obtuvimos permiso, a través del consulado de México en El Paso, Texas tanto del distrito como de la escuela para realizar las observaciones, grabaciones y entrevistas. El siguiente es el programa de trabajo en la escuela:

- Una visita exploratoria para explicar nuestro interés por estudiar las estrategias utilizadas para la enseñanza en español; y por observar y entrevistar a una maestra y algunos alumnos de kindergarten que estuviesen trabajando con programas de educación bilingüe que contemplan el español como lengua de instrucción.
- Durante esta visita nos reunimos con la directora de la escuela y con algunos docentes de kindergarten para convenir con quiénes realizar el estudio.
- Una vez acordado, nos reunimos con la docente que decidió voluntariamente participar en la investigación para explicarle el objetivo de

nuestra presencia en su aula y proponerle un calendario para las observaciones y entrevistas.

b) Segunda etapa de trabajo de campo

En el periodo correspondiente a los días 14 de enero a 2 de febrero del 2002 se llevó a cabo la segunda etapa de trabajo de campo en la escuela visitada durante la primera etapa. Las tareas que se realizaron fueron las siguientes:

- El primer día fue dedicado al reconocimiento de todas las instalaciones, a nuestra presentación por parte de la directora a todo el personal de la escuela y a la entrevista tanto con la directora como con todas las maestras de kindergarten.
- El segundo día se tuvo un encuentro inicial con la maestra del grupo de kindergarten elegido en el que se explicaron con mayor detalle los propósitos del estudio y las razones por las cuales deseábamos hacer observaciones directas y a través de una videocámara a lo largo de una semana durante todo el horario del día escolar. A partir de este día se iniciaron las observaciones y las grabaciones en video.
- Se realizaron también entrevistas a la maestra y a sus estudiantes.
- Se recopilaron documentos y materiales de la escuela, de la maestra y de los niños.
- Se elaboraron registros de observación que incluyeron tanto las notas de campo como algunas fotografías.
- Se organizó el corpus obtenido en esta etapa del trabajo de campo, se visualizaron los videos y se transcribieron las grabaciones con el propósito de estudiar los datos obtenidos y tomar decisiones acerca del tipo de información que requeriríamos para la siguiente etapa.

c) Tercera y última etapa de trabajo de campo

En el periodo correspondiente a dos semanas del 18 al 31 de mayo del 2002 se llevó a cabo la tercera y última etapa de trabajo de campo de la investigación

que tuvo como objetivo recopilar los datos correspondientes al término del año escolar 2001-2002. Durante este periodo se llevó a cabo lo siguiente:

- Observaciones en el aula de kinder en las horas correspondientes al horario escolar.
- Registros de observación que incluyeron tanto las notas de campo como algunas fotografías.
- Tres entrevistas a la maestra, dos a la directora y una a su asistente.
- Recopilaron de documentos y materiales tanto de la escuela como de la maestra y los niños.
- Transcripción de las grabaciones en audio y una nueva revisión de todas las cintas de video.
- Un estudio de las transcripciones y de los registros completos.

El presente trabajo cuenta, además del capítulo introductorio, con cuatro capítulos, un apartado destinado a las consideraciones finales, uno a la bibliografía y otro más a los anexos.

El capítulo I, como su nombre lo indica, presenta un panorama geográfico, poblacional y político del bilingüismo del estado (Texas) y el condado (El Paso) en el que se ubica el escenario de la investigación y que tiene como propósito, analizar algunas de las características del contexto general en el que ésta se desarrolló para reflexionar acerca de la influencia que dichas características tienen en aspectos tales como: la composición de los grupos escolares, la actuación y conducta adoptada por la población escolar, el tipo de materiales disponibles, los programas educativos adoptados por las escuelas y las prácticas de enseñanza.

El capítulo II contiene el análisis de características del distrito escolar y de la escuela que conforman el escenario elegido de la investigación, cuya finalidad es comprender las condiciones de la enseñanza del español y las estrategias didácticas vinculadas al proceso de alfabetización de un grupo de estudiantes de

kindergarten conformado por una tercera parte de hablantes del español como segunda lengua y dos terceras partes con hablantes cuya lengua materna es el español.

En el capítulo III, destinado a la formación docente, se presenta el análisis de datos relacionados a la historia personal y trayectoria profesional de la maestra Manuela, sujeto de nuestra investigación, así como de los tres procesos de formación que como docente bilingüe han incidido en su práctica cotidiana. Por tal motivo es en este capítulo en el que se analizan los datos obtenidos a través de las entrevistas aplicadas a la maestra y vinculados tanto a dichos procesos de formación como a las interrogantes que se desprenden de los planteamientos del problema de investigación.

El capítulo IV tiene como finalidad comprender la estructura de la práctica educativa a partir del análisis de factores que definen y configuran el aula como un microsistema, a saber: el uso y la distribución de los espacios; la articulación de las actividades a lo largo de unidades didácticas; la organización social de la clase y de los contenidos; el tipo de interacciones y situaciones de comunicación entre los actores (maestro–alumnos, alumnos-alumno) que generan ciertas secuencias de actividades y modalidades de organización social; y la presencia, características y uso de recursos didácticos (Zabala, A. 1998).

Además, se presenta lo que hemos denominado como consideraciones finales que pretenden apuntar y resaltar aquellos datos, informaciones y observaciones que reflejan la postura tomada a lo largo de nuestra investigación así como algunas aproximaciones a las posibles respuestas de las interrogantes planteadas.

Capítulo I: Panorama geográfico, poblacional y político del bilingüismo

Este capítulo tiene como propósito analizar algunos aspectos del contexto general en el que se desarrolló la investigación ya que, de esta manera, es posible, por un lado *comprender cómo los individuos y los grupos adquieren ciertos conocimientos a partir de las actividades y los acontecimientos cotidianos* (Evertson, C. y Green, J. y 1989:313) que se presentan en su entorno, y por otro lado determinar algunos de los factores que constriñen o respaldan la actuación en un contexto dado.

En consecuencia, asumir que el contexto local de la investigación (el aula) se inserta en contextos más amplios (como la escuela y el distrito) permite reflexionar acerca de la influencia que éstos tienen en aspectos: la composición de los grupos escolares, la actuación y conducta adoptada por la población escolar, el tipo de materiales disponibles, los programas educativos adoptados por las escuelas y las prácticas de enseñanza.

Por esta razón es que consideramos pertinente incluir el análisis de dos dimensiones del contexto general que, desde nuestra perspectiva, resultan necesarios para comprender y reflexionar algunas de las decisiones y acciones tomadas por la profesora del estudio en su práctica docente, a saber: la diversidad en la composición de la población de Texas y El Paso y la legislación y normatividad de las políticas relacionadas con la educación y programas bilingües.

Se eligió el estado de Texas principalmente por dos razones:

- porque el 31.9% (6 669 666) de su población es hispanohablante lo que propicia que sea uno de los estados con mayor número de este grupo étnico y,
- porque cuenta con políticas dirigidas a promover programas bilingües de

educación en los que una lengua minoritaria, en este caso el español, es utilizada como lengua de instrucción.

El hecho de que Texas sea un estado fronterizo con México, lo convierte en uno de los lugares con mayor flujo migratorio incluso, aunque California sigue siendo el estado con mayor número de migrantes mexicanos, *los datos más recientes indican que éste ha perdido importancia relativa a favor de Texas, debido, entre otros aspectos al reforzamiento de la Patrulla Fronteriza en sus principales puntos de cruce* (Notimex 2001).

En consecuencia, el que tanto Texas como la ciudad de El Paso cuenten con numerosos estudiantes de origen mexicano que asisten a escuelas con programas bilingües que utilizan el español como lengua de instrucción, hace de estos escenarios los más idóneos para realizar la investigación puesto que se relacionan de manera directa con los objetivos e interrogantes propuestos.

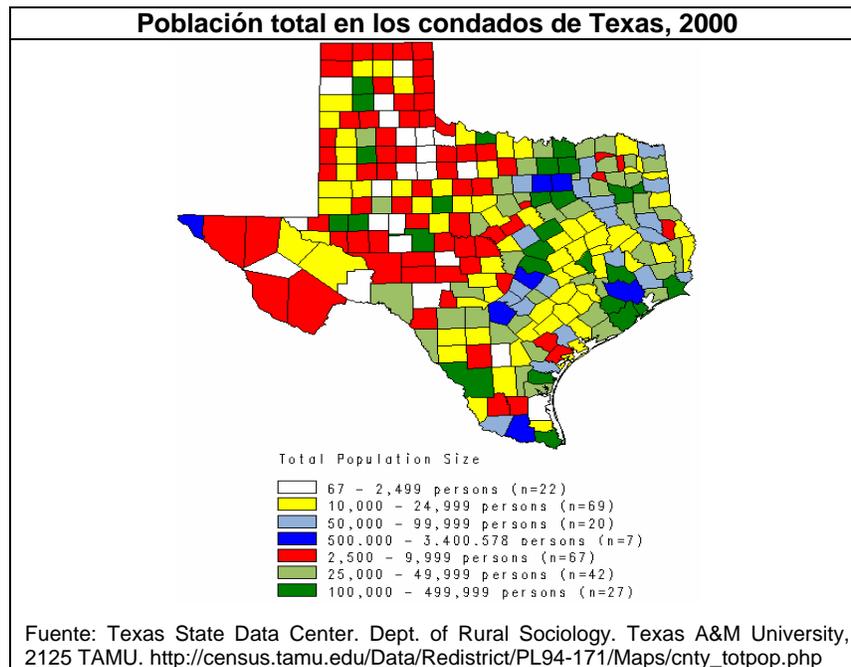
A. Análisis de las características geográficas y poblacionales

1. Texas

Texas es uno de los estados con mayor número de hispanohablantes en los Estados Unidos de Norteamérica. Se localiza en el noreste de la República Mexicana conformando junto con Arizona, Nuevo México y California la frontera sur del vecino país. Por este motivo es que Texas representa uno de los destinos con mayor afluencia de migrantes particularmente de origen mexicano.

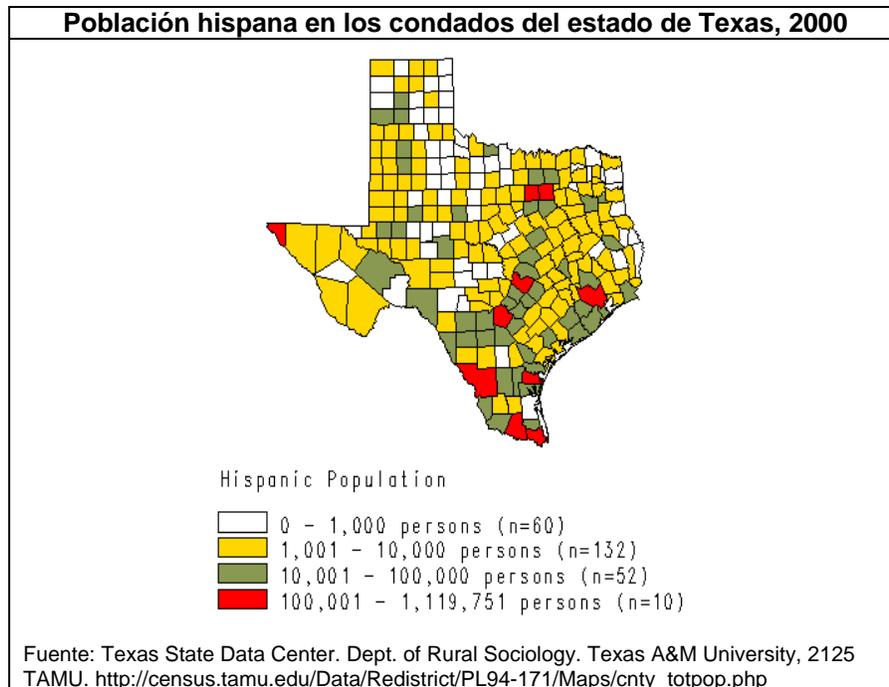
Por su extensión territorial Texas ocupa uno de los primeros lugares a nivel nacional cuyas características lo distinguen como un territorio árido y desértico con temperaturas extremas. De acuerdo con los datos del censo 2000, el estado cuenta con un total de 20 851 820 habitantes que se distribuyen en 254 condados siendo Harris (1, 119, 751), Bexar (757, 033), Dallas (662, 729) y El Paso (531, 665) los condados que tienen mayor número de habitantes por contar con los

centros urbanos más grandes del estado.



En la actualidad Texas se compone de varios grupos étnicos entre los que destacan los anglos, los hispanos y los afroamericanos. Según el censo del 2000 de estos grupos étnicos el 31.9% (6 669 666) corresponde a los hispanohablantes, quienes conforman la minoría más grande en el estado.

Los hispanohablantes se distribuyen entre la totalidad de los condados aunque un alto porcentaje se concentra en los antes mencionados, a saber: Harris con 474 mil 816, Dallas con 347 099, Bexar con 167 853, y El Paso con 120 035 lo que equivale a 45.35% en el primer caso, al 29.87% en el segundo, 54.35% en el tercero y al 78% en el cuarto con respecto al grupo de hispanohablantes estatal.



Otros grupos étnicos como los anglos y afroamericanos se localizan en su mayor parte en los condados de Harris, Dallas y Tarrant.

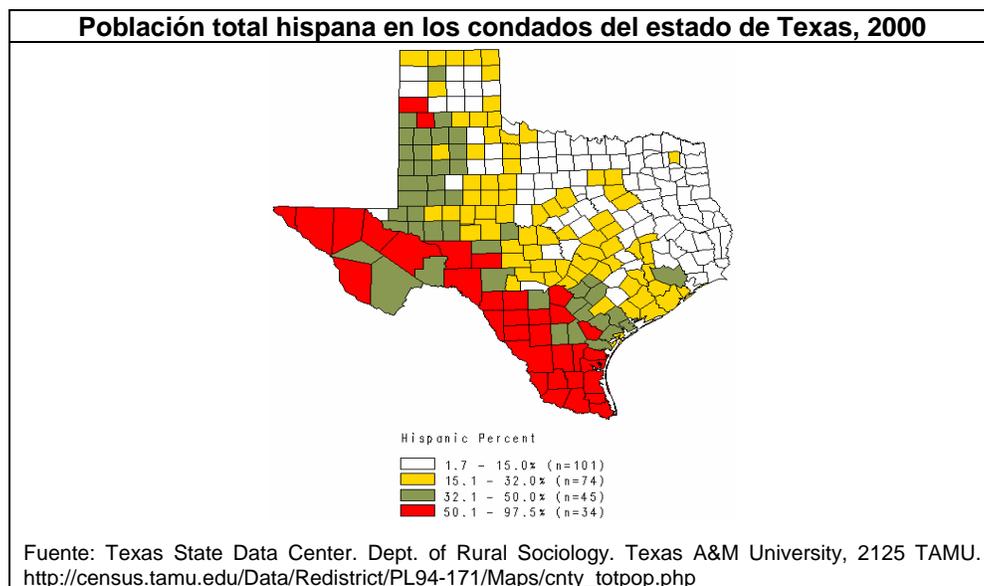
Condados de Texas con mayor concentración de Anglos y afroamericanos ⁵		
Condados/ etnias	Anglos	Afroamericanos
Harris	1 456 811	630 184
Dallas	998 543	454 103
Tarrant	908 197	188 144

El condado donde se presenta la mayor concentración de hispanos es Harris con 1, 119, 751 hispanohablantes; en tanto que el de menor concentración es el condado de Loving con tan solo 67 habitantes, de los cuales 7 son hispanos y 60 son anglos. Tomando en cuenta los 3 grupos étnicos más representativos en el estado, vemos que los anglos ocupan el primer lugar en tanto que representan el grupo más numeroso, los hispanos el segundo y los afroamericanos el tercero, como lo muestra la siguiente tabla.

⁵ Fuente: *Census Bureau* 2001.

Algunos de los grupos étnicos que habitan en el estado de Texas ⁶		
Anglos	Hispanos	Afroamericanos
10 933 313	6 669 666	2 364 255

Sin embargo en 38 de los 254 condados los hispanos ocupan el primer lugar en número de habitantes. En algunos suman más del 50% de la población, como es el caso del condado El Paso en donde la población hispana conforma un total de 679, 622 habitantes mientras que los anglos son, cuentan con, 115, 535 habitantes.



2. Condado y ciudad de El Paso

Es el sexto condado más grande en el estado y el 75° en los Estados Unidos de Norteamérica mientras que la ciudad de El Paso es la quinta más grande en Texas y por el número de su población ocupa el lugar 23 en esta nación.

En este condado el 78% de su población es de origen hispano y es considerado como una de las comunidades con mayor multiculturalidad en el país. La ciudad de El Paso, Texas hace frontera con Ciudad Juárez, Chihuahua, la cual es uno de los puntos de mayor atracción para los migrantes. Según el censo del 2001 cerca del 32% de la población de esta ciudad es originaria principalmente de cinco

⁶ Fuente: *Census Bureau* 2001.

estados distintos al de Chihuahua: Durango, Coahuila, Veracruz, Zacatecas y Distrito Federal.

Composición de la población de Ciudad Juárez ⁷		
Total de la población	1, 218, 817	100%
Originarios del estado (Chihuahua)	717 819	58.9
Originarios de otros estados	390 125	32.0
Durango	120 074	9.9
Coahuila	76 458	6.3
Veracruz	45 225	3.7
Zacatecas	42 971	3.5
Distrito Federal	21 056	1.7
Otros	84 341	6.9
Otros estados	31 276	2.6
No especificados	79 597	6.5

De acuerdo con la misma fuente de información, la población total de El Paso, Texas suma 679 622 habitantes que pertenecen a diversos grupos étnicos como lo muestra la siguiente tabla.

Población del condado El Paso por grupos étnicos ⁸				
Población total	Anglos	Hispanos	Afroamericanos	Otros
679 622	115 535	531 654	18 671	9 724
100%	16.9%	78.2%	2.7%	1.4%

Como se observa en la tabla anterior, los hispanos representan un alto porcentaje como grupo minoritario y son el mayor número de habitantes en este condado así como en la ciudad de El Paso, Texas en la que alcanzan el 76%, es decir, 431 875 habitantes mientras que la población no hispana suma sólo el 23.4%.

Número de población hispana y no hispana ⁹			
	Total	Hispanos	No hispanos
Ciudad de El Paso	563 662	431 875 (76.6%)	131 787 (23.4%)
Condado de El Paso	679 622	531 654 (78.2%)	147 968 (27.8%)

⁷ Fuente: *Census Bureau* 2001

⁸ Fuente: *Census Bureau* 2001.

⁹ Fuente: *Census Bureau* 2001.

2.1. Población de origen mexicano en el condado y la ciudad de El Paso.

En la actualidad la población latina en Estados Unidos de Norteamérica excede a los 28 millones y pronto constituirá la primera minoría de esta nación. Si consideramos que *alrededor de 500 mil personas se involucran cada año en el flujo migratorio laboral de México hacia Estados Unidos, de las cuales el 93 por ciento son hombres; 62 por ciento corresponde a personas que tienen entre 12 y 34 años y, en promedio, cuentan con un nivel de escolaridad de poco menos de siete años* (Notimex 2001), entonces no resulta sorprendente que de los 28 millones de latinoamericanos, 17 millones esté integrado por mexicano-americanos, 10 millones nacidos en Estados Unidos de Norteamérica y 7 millones nacidos en México (Census Bureau 2001).

Esta población se concentra en los estados fronterizos como el de Texas, por lo que no es casualidad que sea éste uno de los lugares donde habita un gran número de mexicanos ya que su condición de frontera con México posibilita el tránsito y acceso de un importante grupo de residentes de ambos países así como de migrantes de origen latino.

A pesar de las medidas tomadas a partir del 11 de septiembre del 2001, particularmente entre Ciudad Juárez y El Paso, la movilidad que existe hace de este espacio un lugar interesante y particular para conocer algunas de las características poblacionales y socioeconómicas de las personas de origen mexicano que residen en esta parte de los Estados Unidos de Norteamérica.

Como es de suponer, las personas de origen mexicano tanto en el condado de El Paso como en la ciudad con el mismo nombre representan el mayor número de población con, 65.7% y 63.8% respectivamente. Como se muestra en la siguiente tabla, en ambos lugares el mayor número de habitantes es de origen mexicano.

Número de población en el condado y ciudad de El Paso, Texas. ¹⁰		
	Condado de Texas	Ciudad de El Paso, Texas.
Total de la población	679 622	563 662
Total de Mexicanos	447 065	359 699
Porcentaje de Mexicanos	65.7%	63.8%

De esta población más del 50% tiene entre 15 y 44 años de edad, el 12.2% es menor a los 5 años, el 4.4% tiene 65 años o más y el 22.6% oscila entre los 45 y los 64 años de edad.

El contraste entre la composición de la población de El Paso, Texas y de Ciudad Juárez, Chihuahua resulta interesante porque nos muestra las grandes diferencias entre el número de su población lo que, a su vez, permite inferir las necesidades y demandas que éstas tienen.

Composición de la población fronteriza El Paso/ Ciudad Juárez ¹¹			
	Total	Hombres	Mujeres
Población en El Paso Texas	679 622	327 771	351 851
Población en Ciudad Juárez, Chihuahua	1 218 817	612 799	606 018

Como se puede observar, el lado mexicano tiene un crecimiento considerablemente mayor que el lado norteamericano esto explica, en parte, por qué cerca de dos terceras partes de la población de El Paso, Texas son de origen mexicano. Las personas de origen mexicano representan el 7.3% en los Estados Unidos de Norteamérica y el 24% en Texas.

Por otro lado, aunque los criterios de selección para estimar los rangos de lectura y literacidad (Coronado, R. y Vargas, L. 2001) entre ambos lados de la frontera son incompatibles, puede afirmarse que, con excepción de San Diego, la mayoría de la población estadounidense en los condados fronterizos muestran rangos de literacidad mucho menores que los correspondientes a los niveles estatales y nacionales. Con el 80% San Diego tiene el más alto rango de literacidad, seguido por Nogales con el 64% y El Paso con 61% mientras que Ciudad Juárez y Tijuana obtuvieron 96.3% y 95.6% respectivamente. Los municipios fronterizos más

¹⁰ Fuente: *Census Bureau* 2001.

¹¹ Fuente: Coronado, R. y Vargas, L. 2001 s/p.

pobladors de México presentan un interesante contraste. En 1990, Nogales tuvo un alto rango de literacidad equivalente al 97.2%.

Finalmente, a diferencia de Ciudad Juárez, El Paso tiene un rango de literacidad menor a los niveles estatales y nacionales. Por el contrario, el rango de literacidad de Ciudad Juárez es más alto que sus contrapartes estatal y nacional.

Rangos de literacidad a lo largo de la Frontera México-Estados Unidos ¹²				
Rangos de literacidad en la Frontera Norteamericana		Rangos de literacidad en la Frontera Mexicana		
	1992		2000	1990
Nacional	77-79%	Nacional	90.5%	87.4%
San Diego	80%	Tijuana	96.9%	95.6%
Nogales	61%	Nogales	97.8%	97.2%
Texas	77%	Chihuahua	95.1%	93.7%
El Paso	64%	Ciudad Juárez	97.3%	96.3%

2.2. Características socioeconómicas

La condición migratoria, los bajos salarios, el analfabetismo, la baja o nula escolaridad y el desconocimiento o limitado dominio del inglés, representan algunos de los problemas más significativos entre los miembros de la comunidad mexicana en particular e hispana en general.

En 1999 la población mexico-americana en Estados Unidos de Norteamérica, de acuerdo con el censo del 2000, sumaba 20 652 000 de habitantes y se caracterizaba, en términos generales, por la existencia de índices de marginación en las condiciones de vida de su población como lo indican los datos referentes a las familias y personas que están por debajo del nivel de los límites de la pobreza.

Familias y personas que viven bajo el nivel límite de pobreza. (Número 1, 000) ¹³						
	Hispanos	Mexicanos	Puertorriqueños	Cubanos	Centro y Sudamérica	Otros hispanos
Familias 4 miembros	1 648 (22.7%)	1 125 (24.4%)	204 (26.7%)	44 (11.0%)	185 (18.5%)	90 (18.2%)
Personas	8 070 (25.6%)	5 566 (27.1%)	929 (30.9%)	186 (13.6%)	896 (19.9%)	493 (23.6%)

¹² Fuente: Coronado, R. y Vargas, L. 2001 s/p.

¹³ Fuente: U.S. Census Bureau, current Population Reports, P. 20-527

Como se puede observar en la tabla, los puertorriqueños representan el porcentaje más alto en los niveles que están por debajo de los límites de pobreza, seguidos por los mexicanos, quienes ocupan el segundo lugar con más de cinco millones y medio, resulta no menos alarmante.

Dada esta situación, no es sorprendente que el nivel de escolaridad de los mexicanos sea bajo en general y muy bajo en comparación con otros grupos hispanos. De acuerdo con la misma fuente de información (censo 2000) encontramos que en 1999, sólo 49.7% de los mexicanos han completado cuatro años o más de *High School* mientras que en el caso de los cubanos el porcentaje fue del 70.3%.

En cuanto al *College* el panorama es francamente dramático, ya que sólo el 7.1% de los mexicanos ha completado cuatro años o más en este nivel y, en este caso, las cifras con otros grupos de hispanos como el de los cubanos, también es muy bajo pues sólo alcanza el 11.1%.

Respecto al tipo de actividad económica el censo del 2000 (U.S. Census Bureau, 23-195, Tabla 15-1D) reporta que el 83% de los mexicanos ocupan los espacios de mano de obra calificada y no calificada mientras que la mayoría se dedica a actividades agrícolas. Los niveles de ingresos de los hispanos son, en general, bajos comparados con los anglosajones y con los de otras minorías.

De acuerdo al censo de 1989 (Census Data 2001) los hispanohablantes de clase media recibían un salario anual promedio de \$24 354 dólares mientras que los anglosajones de este nivel económico ganaban un promedio de \$40 680 al año. En 1999 los ingresos de los mexicanos en comparación con los de los hispanos fueron menores, lo que nos permite deducir que la diferencia de ingresos con respecto a los anglos fue todavía mayor.

Ingresos anuales por familia entre hispanos y mexicanos (Número 1, 000)¹⁴		
Total de familias	Hispanos (7, 273)	Mexicanos (4, 612)
Menos de \$5, 000	351	209
\$ 5 000 a \$ 9 999	515	340
\$10 000 a \$14 999	758	491
\$15 000 a \$24 999	1 371	947
\$25 000 a \$34 999	1 247	848
\$35 000 a \$49, 999	1 168	726
\$50 000 ó más	1 864	1 049

A partir de la información hasta aquí presentada, podemos concluir que la presencia de la población de origen mexicano en Texas explica, en parte, las razones por las cuales en este estado, se establecen políticas educativas encaminadas a la búsqueda de soluciones a problemas como la deserción y la baja escolaridad de los estudiantes cuya lengua materna es el español, y que se relacionan tanto con las condiciones socioeconómicas de las personas de origen mexicano como con el limitado conocimiento (LEP) que éstas tienen de la lengua mayoritaria (el inglés).

Como veremos en el siguiente capítulo, Texas es uno de los pocos estados en los cuales la educación bilingüe sigue vigente no sólo por el gran porcentaje de hispanohablantes de origen mexicano que conforma su población sino también por el éxito que los estudiantes inscritos en programas bilingües han obtenido en los exámenes diseñados por el Sistema Estatal de Evaluación denominado *Texas Assesment of Academic Skills* (TAAS).

Un dato relevante con respecto al impacto que la población de origen mexicano ha tenido en este estado es la incorporación, a partir de 1994, del TAAS en español lo cual ha generado que los estudiantes clasificados como LEP muestren un alto rendimiento escolar cuando sus habilidades académicas son evaluadas en su lengua materna y en inglés. De esta forma se demuestra que el problema de los estudiantes no radica en su capacidad de aprendizaje sino en la

¹⁴ Fuente: U.S. Census Bureau, current Population Reports, P. 20-527

imposibilidad de mostrar dichos aprendizajes en tanto que éstos se evalúan en una lengua que desconocen o de la que tienen un conocimiento limitado.

En consecuencia podemos suponer que la composición de la población es, entonces, un factor que ha incidido de manera determinante en las políticas y programas educativos del nivel básico tanto en Texas como en el condado y la ciudad de El Paso lo que, a su vez, repercute en las decisiones que con respecto a la enseñanza en el aula, toman las autoridades del distrito escolar, las autoridades de las escuelas y, por supuesto, los docentes.

B. La educación bilingüe en los Estados Unidos: normatividad, legislación y programas

Dado el interés de esta investigación en el análisis de las condiciones de la alfabetización en español en escuelas estadounidenses, lengua que en este país se considera minoritaria, resulta indispensable conocer algunas de las razones que hacen posible que los estudiantes hablantes del español tengan acceso a una enseñanza que utiliza como lengua de instrucción su lengua materna (L1).

Como veremos en el análisis de los datos que presentamos más adelante, el español es la lengua que ocupa la mayor parte del tiempo de instrucción y la lengua en la que se alfabetizan todos los estudiantes, tanto los que tienen como L1 esta lengua y los que tienen como L1 el inglés. Por lo tanto podría pensarse que si la enseñanza se imparte prácticamente en español entonces ¿dónde se manifiesta el bilingüismo?

La respuesta a esta pregunta implica considerar tanto el contexto político de la educación como las características de los programas bilingües, entre otras razones porque es precisamente la condición del español como lengua minoritaria la que resalta el marco de bilingüismo en la que los estudiantes de esta clase se encuentran, puesto que el español es sólo una de las varias lenguas minoritarias presentes en el territorio nacional de los Estados Unidos.

En consecuencia, la posibilidad de utilizar durante la enseñanza una lengua materna distinta al inglés como lengua de instrucción, depende de la adopción de ciertas posturas políticas educativas que implican la elección de un tipo determinado de programa bilingüe. Por esta razón es que en este apartado presentamos una revisión general tanto de la legislación y normatividad de la educación bilingüe de este país, como del tipo de programas bilingües que de éstas se derivan.

1. Leyes vinculadas a la educación bilingüe.

Comprender el funcionamiento de los servicios educativos que ofrece el vecino país implica reconocer la diversidad de poblaciones que conforman numerosos grupos lingüísticamente minoritarios, puesto que gracias a los movimientos que éstas han impulsado, ha sido posible conseguir conquistas sociales, culturales y lingüísticas que benefician enormemente la vida de sus integrantes. Estas conquistas, en particular la que se refiere a la educación bilingüe, han sido producto de una larga lucha que se remonta a los años 60's y que de manera muy general describimos a continuación. Cabe aclarar que, por los intereses y características particulares de este estudio, presentamos sólo algunos de los acontecimientos que afectan directamente la educación bilingüe.

Algunos aspectos de la normatividad de Estados Unidos	
1964	Título VI: Acta de los Derechos Civiles.
1965	Se otorgan fondos federales destinados a la educación bilingüe.
1968	Título VII: Acta de educación bilingüe.
1974	Lau vs Nichols: Trato educativo igualitario a las minorías lingüísticas.
1975	Mecanismos de compensación de Lau.
En los 80s	Aparece el movimiento anglo conservador autodenominado English Only.
1994	Aprobación de la resolución 187 en California que niega los servicios de salud y educación a los inmigrantes ilegales.
1997	Entran en vigor las Leyes derivadas de la resolución 187.
1998	Aprobación en el estado de California de la propuesta 227 también llamada <i>Iniciativa de inglés para los niños</i> .

Dada la importancia que tienen estos acontecimientos en los debates actuales sobre las ventajas y desventajas de la educación bilingüe, sobre su pertinencia en los diversos niveles que conforman el sistema educativo, sobre su impacto en los resultados de los exámenes y sobre la definición de los estándares nacionales, consideramos pertinente detenernos a explicar sus características generales de

manera que podamos identificar algunas de las consecuencias que han impactado a favor o en contra de los derechos educativos de las minorías lingüísticas.

1.1. Título VI: Ley de los Derechos Civiles

El Acta de los Derechos Civiles es el antecedente y la base de muchas de las controversias actuales en la educación bilingüe. Surge a partir de la fuerte lucha liderada por *Martin Luther King*. Este Título auspicia toda la legislación vigente con respecto a las minorías lingüísticas, además de significar el comienzo del movimiento *antisegregacionista* en la escuela. En su texto, se puede leer lo siguiente:

(...)ninguna persona en los Estados Unidos será excluida de participar, se le negarán sus derechos, o podrá verse sometida a ningún tipo de discriminación en cualquier programa o actividad que reciba financiamiento federal, por motivo de su raza, color, o su nacionalidad de origen (Lovelace, M. 1995:113-114).

El contenido del Acta de los Derechos Civiles ha sido de gran trascendencia para los defensores de la educación bilingüe, puesto que con base en éste se han generado iniciativas que han permitido contrarrestar el movimiento creciente de los grupos conservadores que abogan por la asimilación y conformismo de las minorías lingüísticas al llamado *sueño americano*.

En el terreno de la educación, por ejemplo, gracias a esta Ley ha sido posible justificar el acceso igualitario a las oportunidades de aprendizaje como un derecho fundamental cuya prohibición constituye una violación constitucional, porque:

En los Estados Unidos, todos los niños tienen el derecho de asistir a la escuela y recibir una enseñanza de calidad. Es responsabilidad de las escuelas ofrecer oportunidades iguales de educación de alta calidad a todos los alumnos, incluyendo a quienes están aprendiendo el inglés como segunda lengua (Zelasko, N. y Antunez, B 2000: 27).

Con fundamento en esta Ley que se promulga el Título VII de educación bilingüe, que ha permitido defender el derecho a la educación en lengua materna de millones de estudiantes que desconocen el inglés o que tienen un dominio limitado de esta lengua y, ha contribuido en el triunfo de varios casos presentados a la Suprema Corte de Justicia relacionados con el acceso a la educación. Su relevancia, entonces, es incuestionable.

Sin embargo, a pesar de que han pasado ya casi cuatro décadas de su aprobación, la discusión se centra en la misma pregunta: ¿cómo facilitar el acceso a la educación de estudiantes de lenguas minoritarias de manera que tengan las mismas oportunidades de aprendizaje que los estudiantes hablantes del inglés?

1.2. Título VII: Ley de educación bilingüe

El Título VII o la Ley de educación bilingüe, surge como una enmienda al Acta de la Educación Elemental y Secundaria dado que se reconoce la educación en lengua materna como un derecho fundamental. Bajo esta circunstancia, en 1965 se otorgan fondos federales a los distritos escolares que deciden impartir educación bilingüe a estudiantes hablantes de una lengua distinta al inglés. En un principio se centra en la enseñanza primaria para después ocuparse de la secundaria, la educación para adultos y la formación profesional.

Como ya se mencionó esta ley se origina con el propósito de ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todas las personas que no hablan inglés y consta de varios apartados entre los cuales destacan los objetivos y la titulación del profesorado:

- **Los objetivos.** Definen la supresión de las barreras lingüísticas posibilitando el acceso de los estudiantes que no dominan el inglés a la instrucción académica en lengua materna, mientras están en proceso de adquirir este idioma mayoritario.
- **La titulación del profesorado.** Establece que los docentes interesados en incorporarse a este programa deberán ser bilingües, dominar teorías sobre el

desarrollo de las minorías lingüísticas y usar materiales que sean sensibles a las diferencias culturales y lingüísticas (Lovelace, M. 1995).

A pesar de lo anterior, habrá que considerar que esta Ley, desde su establecimiento hasta la fecha, ha sido muy controvertida, puesto que se encuentra entre dos tendencias radicalmente distintas: aquella dirigida a promover una nación que reconoce y fomenta la pluriculturalidad y el plurilingüismo y aquella que considera como única posibilidad una nación monocultural y monolingüe. Los movimientos que defienden estas posturas han presentado sus argumentos, a favor y en contra, de muy diversas maneras. Además, los han llevado al terreno de lo judicial, es decir, a la Suprema Corte de Justicia lo que ha provocado una intensa participación en el debate y la lucha por hacer prevalecer una u otra tendencia. Como afirma Hamel, E. (1999:62):

El campo de la educación bilingüe constituye, junto con el de la justicia, el escenario más conflictivo en cuanto a políticas y legislaciones dirigidas a las minorías etnolingüísticas.

Aunque la Ley de educación bilingüe representa uno de los más grandes triunfos de las minorías en la lucha por hacer respetar sus derechos civiles, ha tenido que enfrentar numerosas batallas desde sus inicios, entre otras razones porque la educación bilingüe no es vista con buenos ojos por sus opositores quienes la consideran un obstáculo para que los estudiantes aprendan inglés. En palabras del señor Unz, máximo representante del movimiento *English Only*^{*}, (...) *el inglés es el cemento que debe mantener unido al pueblo* (Tecla 1998 s/p).

Debido a que la educación bilingüe está destinada básicamente a poblaciones que tienen limitaciones o que desconocen el inglés, ésta es vista como una amenaza directamente vinculada al activismo contra la inmigración de diversos sectores de la sociedad norteamericana, que culpan a los inmigrantes de ser la fuente de los

^{*} Puede traducirse como *Sólo Inglés*.

problemas sociales, económicos y ambientales de la nación, más que con la preocupación de aprender una o más lenguas.

Porque como afirma Syd Lindsley (2000: s/p):

Aunque la creciente desigualdad económica en los EEUU [sic] ha sentado las bases para el resurgir del inmigrante como 'chivo expiatorio', las razones económicas por sí solas no son suficientes para explicar la fuerza con que la opinión anti-inmigrante ha echado raíces en la arena pública. La reciente resurrección del 'nativismo' ha sido también motivada por las ansiedades de los residentes blancos de los EEUU acerca del cambio en la demografía racial causado por la inmigración sostenida de los inmigrantes no-blancos; la mayoría de los inmigrantes de hoy es o bien asiática o latina.

Por otro lado, habrá que recordar que Estados Unidos de Norteamérica, junto con Somalia, no ratificó ni el artículo 29 ni el artículo 30 de la Convención de los Derechos de los Niños adoptado por la Asamblea de las Naciones Unidas en 1989. Este hecho resulta sorprendente puesto que ambos artículos están dirigidos a proteger la identidad y cultura de los niños:

- El artículo 29 establece que *la educación de un niño/a debe ser dirigida al (...) desarrollo del respeto por los padres del niño/a, a su propia identidad cultural, idioma y valores.*
- El artículo 30 establece que *a un niño/a que pertenezca a una minoría (étnica, religiosa o lingüística) no debe negársele el derecho de... usar su propio idioma.*

Es de suponer que los temas tratados en ambos artículos tocan fibras muy delicadas de la sociedad norteamericana en tanto que ponen en evidencia la necesidad de reconocer la contradicción que existe en una nación cuya composición social refleja una gran pluralidad de culturas y lenguas pero que carece de leyes que protejan los derechos lingüísticos de los grupos que la conforman.

1.3. El juicio de Lau vs Nichols

Uno de los temas centrales de las discusiones en torno a la Ley de educación bilingüe desde sus inicios hasta 1994, es la tensión permanente entre la igualdad en la educación es independiente de los atributos lingüísticos y culturales. Esta tensión puede observarse con claridad en el caso relacionado al juicio de Lau vs Nichols presentado a la Suprema Corte en 1974.

La Corte Suprema de Justicia, basándose en el Acta VI de los Derechos Civiles (1964) decide por unanimidad que el Distrito Escolar de San Francisco está obligado a proporcionar un programa de formación específico de la lengua inglesa y un soporte en la instrucción de las demás materias a estudiantes de origen chino que hablan poco o nada el inglés. En el fallo de la Corte se menciona lo siguiente:

No hay igualdad en el tratamiento cuando solamente se provee a los alumnos los mismos edificios, los mismos libros de texto, los mismos maestros y el mismo currículo; ya que los alumnos que no entienden inglés en la realidad son excluidos de oportunidades educativas.” (Zelasko, N. y Antunez, B. 2000: 28).

Con este antecedente en 1975, como nos explica Lovelace, M. (1995:114):

La Oficina de los Derechos Civiles desarrolló, a nivel estatal y local, el ‘Lau Remedies’ (mecanismos de compensación que se derivan de la sentencia del caso Lau) en los que se solicita a los distritos escolares que proporcionen educación bilingüe cuando se produzcan situaciones similares a la del caso mencionado. Estos mecanismos de compensación habrían sido sustituidos por regulaciones especiales y publicadas en 1980 si la administración de Reagan no hubiera parado el proceso legal que estaba en curso. Desde entonces, dicha Oficina no ha continuado sus actividades en este campo.

Como se puede observar, este caso es un antecedente de gran relevancia para quienes apoyan la educación bilingüe puesto que se ha utilizado como un

referente legal de gran trascendencia para contrarrestar las propuestas del movimiento *English Only*. Además, al involucrar a los distritos escolares en el diseño de materiales, programas curriculares y programas de formación específicos para la educación bilingüe, dicho fallo pone en el centro de la discusión ya no el derecho a la educación sino la manera en como éste puede desarrollarse con éxito.

Sin embargo una de las dificultades que presenta el fallo de la Corte en este caso es que no especifica el tipo de programa que se requiere para ayudar a los estudiantes que dominan una lengua distinta del inglés. Esta carencia ha significado un grave problema para los defensores de la educación bilingüe porque dentro de la misma existen programas como el de inmersión cuyo objetivo último no es el bilingüismo sino la transición rápida al inglés.

Esto significa un retorno al punto de partida, es decir, el acceso a la educación en el caso de los no hablantes del inglés requiere la enseñanza de la lengua materna, pero si ésta se reduce a sólo un año escolar, tiempo que por lo general proponen los programas de inmersión, entonces dicho acceso es bastante relativo.

Esta situación ha generado grandes debates relacionados con el papel que juegan la lengua materna y el inglés en el desempeño de los estudiantes. Aunque diversos especialistas en educación bilingüe (Tinajero 2000, Hamel 1999, Cummins 1994, entre otros) han demostrado que la enseñanza en lengua materna conlleva a un mejor aprendizaje de la segunda lengua, los miembros del movimiento *English Only* entre otros, consideran que la lengua materna obstaculiza y retrasa la posibilidad de hablar, leer y escribir en inglés.

Sin embargo, aunque el gobierno federal no establece un solo método o programa para enseñar a las minorías hablantes de una lengua distinta al inglés, varias Leyes de derechos civiles y fallos judiciales establecen que *las escuelas tienen que proveer algún tipo de ayuda para permitir que los alumnos con dominio*

limitado del inglés progresen académicamente mientras aprenden este idioma (Zelasko, N. y Antunez, B 2000: 27).

2. El movimiento autodenominado *English Only*

A principios de los años ochenta, una de las varias épocas de intensa inmigración en la Unión Americana, surge el movimiento *English Only* conformado por ciudadanos estadounidenses blancos y conservadores. El millonario Ron K. Unz encabeza el movimiento, el cual, hasta la fecha, tiene como finalidad el establecimiento del inglés como lengua oficial de la nación. A partir de esta época y hasta nuestros días se ha propuesto promover una Ley que restrinja o prohíba el uso de otras lenguas en todas las agencias de gobierno, incluso, en el sector privado. Con el paso del tiempo, el movimiento ha logrado la aprobación de sus Leyes en algunos estados y, por primera vez en la historia de esta nación, ha propuesto que se haga una enmienda a la Constitución (American Civil Liberties Union 2000).

En la opinión de varios autores (ACLU 2000, Hamel 1999), el movimiento promueve una campaña dirigida a indocumentados, inmigrantes y personas hablantes de una lengua distinta al inglés. Desgraciadamente se han ido acentuando a partir de los acontecimientos del 11 de septiembre del 2001.

De manera suscrita las propuestas van encaminadas a (Macías 1991, citado por Hamel 1999):

- Enmendar la Constitución Federal y las constituciones estatales para establecer el inglés como idioma oficial.
- Reducir o eliminar el apoyo lingüístico y los programas de políticas bilingües. El movimiento se declaró a favor de eliminar los servicios de urgencia telefónicos, de cuidado pre y posnatal y de servicios de información de programas públicos (vivienda, etc.) en otras lenguas que no sean el inglés.

- Reducir el financiamiento de la educación bilingüe y flexibilizar los criterios para que se puedan utilizar fondos de educación bilingüe en programas de enseñanza en inglés.
- Establecer el aprovechamiento del inglés como condición previa para votar, y eliminar boletas y material electoral bilingüe.
- Establecer requisitos más estrictos de aprovechamiento del inglés para determinar la elegibilidad con el fin de obtener la ciudadanía.
- Adoptar medidas punitivas para funcionarios públicos que utilicen lenguas diferentes al inglés en sus funciones oficiales y; apoyar medidas que permitan a los patrones prohibir el uso de otras lenguas en el lugar de trabajo.

Siendo la Unión Americana una nación históricamente plurilingüe y pluricultural, podría pensarse que el movimiento no prosperaría en tanto que sus propuestas, de una u otra manera, contradicen las libertades individuales expresadas en la propia Constitución. Sin embargo, no sólo ha prosperado sino que en la actualidad sus Leyes han sido promulgadas en diecisiete estados (Arizona, Arkansas, California, Colorado, Florida, Georgia, Illinois, Indiana, Kentucky, Mississippi, Nebraska, North Carolina, North Dakota, South Carolina, Tennessee, Virginia y Nuevo México) y muchos otros consideran esta posibilidad.

English Only es hoy en día un movimiento fuerte y consolidado que afecta enormemente los derechos básicos de las minorías lingüísticas y amenaza el respeto y la tolerancia de la diversidad, característica que forma parte de la historia y origen de esta nación. Uno de los servicios más afectados es el derecho a la educación de estudiantes que desconocen o tienen conocimientos limitados del inglés.

En la actualidad este movimiento ha promovido cuatro iniciativas para prohibir la educación bilingüe, de las cuales tres han sido aprobadas y convertidas en medidas regulatorias de anti-alfabetización en California (1998), Arizona (2000) y en Massachusetts (Rethinking Schools 2002-2003).

2.1 La resolución 187 en California

La proposición 187 fue promovida en California por el movimiento *English Only* así como por su exgobernador republicano Pete Wilson. En 1994 fue aprobada el estado y el 29 de julio de 1999 sus cláusulas fueron anuladas a través de una medida entre el gobernador de California y grupos de derechos civiles a excepción de la relacionada con la elaboración y uso de documentos falsos de ciudadanía, residencia y naturalización.

Algunas de las causas de la derogación de esta propuesta son los desacuerdos existentes entre la clase dominante, sobre la política hacia los inmigrantes, y la férrea oposición hecha por amplios sectores latinos y de otras nacionalidades quienes cuestionaron su constitucionalidad en los tribunales. La acción decisiva de los latinos y sus seguidores logró que en 1994 una jueza federal dictaminara un amparo que impidiera la operación de la propuesta. Aunque el gobernador Gray Davis, sucesor de Wilson, aunque no condenó la propuesta 187 ni retiró la apelación, sometió la disputa a una mediación federal. El mediador coincidió con la postura de la corte estatal, es decir, estuvo en contra de la propuesta por lo que ésta se abandonó.

La propuesta surgió cuando Mr. Wilson, en busca de la reelección como gobernador y con pocas posibilidades de triunfo, *desató al principio de su campaña un discurso anti-inmigrante y encontró en la propuesta 187, auspiciada por un grupo de ciudadanos, una causa reivindicatoria que finalmente lo llevó al triunfo en las elecciones del 8 de noviembre y significó la aprobación de la propuesta (...) elaborada por un grupo de ciudadanos (...) quienes lanzaron la campaña popularmente conocida por sus siglas SOS 'Save our State' (Méndez, Silvia, R. 1999:3).*

La propuesta prohibía a los indocumentados y a aquellas personas sin ciudadanía el derecho a recibir servicios públicos con fondos federales, estatales y municipales con el propósito de desalentar la inmigración. Algunas de las medidas propuestas establecían:

- La prohibición a recibir servicios médicos no urgentes sostenidos con fondos públicos.
- La prohibición a recibir educación primaria, media y superior así como a la educación en universidades públicas.
- Las sanciones por la portación de documentos falsos o elaborados.
- La obligación por parte de los servidores públicos de denunciar a los indocumentados con la amenaza de ser sancionados en caso de violar esta disposición.

De acuerdo con Silva Méndez, R. (1999:3) *La Ley que resulta de la propuesta... contiene un conjunto de modificaciones a instrumentos legislativos en vigor: El Código Penal, el Código de Beneficencia e Instituciones, el Código de Salud y Seguridad, el Código de Educación.* Algunas de dichas modificaciones son:

- a) La manufactura, distribución o venta de documentos falsos de ciudadanía o residencia legal será considerada un delito estatal que implica prisión de hasta 5 años y una multa de hasta 75 mil dólares. El uso de dichos documentos también es considerado un delito y su portador podrá ser encarcelado hasta por 5 años y pagar una multa de hasta 25 mil dólares.
- b) En salud, a excepción de emergencias, una institución médica con financiamiento público no podrá ofrecer sus servicios a indocumentados y si ésta determina o *sospecha razonablemente* que el solicitante está ilegalmente en el país, deberá: negársele el servicio; notificar por escrito a la persona de su aparente estatus de inmigración ilegal y obtener el estatus legal o salir del país; notificar al Director Estatal de Servicios de Salud, al Procurador General de California y al Servicio de Inmigración y Naturalización de Estados Unidos del aparente estatus ilegal del paciente.
- c) En educación, se prescribe que ninguna escuela elemental o secundaria admitirá o permitirá la asistencia de ningún niño cuya condición como ciudadano en la nación sea ilegal. A su vez, establece que a partir de enero

de 1995 cada distrito escolar verificará el estatus migratorio de sus estudiantes de nuevo ingreso y para enero de 1996 deberán hacerlo con todos los estudiantes así como la condición migratoria de sus padres o tutores. Si se determina o sospecha de la ilegalidad de los alumnos, padres o tutores, el distrito deberá en un plazo no mayor a 45 días, notificar al Procurador General de California y al Servicio de Inmigración y Naturalización. Las previsiones sobre el servicio educativo elemental se extienden a todos los niveles, incluida la universidad (Méndez, R. 1999).

Todo lo anterior conduce a un endurecimiento dirigido básicamente a los indocumentados, de los cuales muchos son de origen mexicano pero, más grave aún resulta el clima anti-inmigratorio que genera, puesto que para los sectores conservadores blancos aquellos que tengan la piel morena, no dominen el inglés o tengan un acento extranjero, sean o no inmigrantes ilegales, automáticamente se convierten en sospechosos como lo demuestran los siguientes casos presentados por Martínez, R. (S/F: 3):

En un restaurante en Santa Paula un cliente le pidió a un cocinero que parecía mexicano, su tarjeta verde (la identificación que tienen los residentes legales). En una farmacia de Palm Springs le pidieron a la madre de una niña enferma que enseñara alguna prueba de que su hija era ciudadana. En éstos y en un sinnúmero de casos las personas eran, en realidad, ciudadanos latinos de los Estados Unidos.

2.2. La propuesta 227

Esta propuesta, también llamada “Iniciativa de inglés para los niños”, fue promovida por el movimiento *English Only* y aprobada por el estado de California en junio de 1998. El objetivo central es la de eliminar la educación bilingüe, destinada a los estudiantes que desconocen o tienen un limitado dominio del inglés (LEP), con el propósito de incorporar a los niños a escuelas regulares en las que la enseñanza se imparte sólo en inglés. De acuerdo con el texto que contiene la iniciativa, se propone *que a todo niño en las escuelas públicas de California se*

le debe enseñar inglés tan rápido y efectivamente como sea posible (Rossier, B., Rossier, R. M. y Netkin, H. 1998: s/p).

La propuesta 227 consta de nueve artículos que, a su vez, contienen algunos incisos en los que se detallan los aspectos que se “deben” considerar para llevarla a cabo. Dada la rápida aprobación que esta propuesta ha tenido en diversos estados como el de California, Arizona y Nuevo México y las consecuencias que tiene para la educación bilingüe, consideramos pertinente analizar de manera general el contenido de cada uno de dichos artículos.

Artículo 1. Establece cinco razones por las que se considera la enseñanza exclusiva en inglés como la mejor opción:

- a) *El inglés es la lengua nacional y pública de Estados Unidos y California.*
- b) *Los padres inmigrantes desean que sus hijos tengan un buen dominio del inglés.*
- c) *El gobierno y las escuelas públicas deben proporcionar las habilidades necesarias para hablar, leer y escribir en inglés.*
- d) *Las escuelas públicas de California (...) no educan bien a los niños inmigrantes y malgastan recursos financieros en programas costosos de instrucción experimentales de lenguas (...) han fracasado como lo demuestra el gran número de estudiantes que han abandonado sus estudios y han mostrado bajos niveles de capacidad para leer y escribir en inglés.*
- e) *Al estar intensamente expuestos, desde edades tempranas, al inglés los niños inmigrantes pueden adquirir fácilmente fluidez en este idioma.*

Con relación a este artículo, habría que tomar en cuenta que el inglés no es considerado en la legislación de esta nación como lengua oficial en tanto que si así fuera entraría en contradicción con la Ley de educación bilingüe (Título VII) en la que, como ya se dijo, se establece que todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de aprendizaje de manera que ninguno esté en desventaja con respecto a otro. Considerar al inglés como única opción en la enseñanza pone

en desventaja a todos los estudiantes cuya lengua materna es distinta a esta lengua.

De acuerdo con Castro, M. J. (1997: s/p):

En repetidas ocasiones los tribunales han declarado que las enmiendas constitucionales que proclaman el inglés como idioma oficial son medidas simbólicas con escasa aplicación práctica. Simplemente declarar el inglés como supremo y oficial no resultó ser una medida eficaz, sobre todo para conjurar el fantasma del español, que amenaza con convertirse de facto en el segundo idioma nacional.

En este caso habrá que enfatizar que el inglés no es la única lengua pública y que incluso, en ciertos contextos, las lenguas de grupos minoritarios como el español son utilizadas públicamente a través de medios de comunicación masiva (prensa, radio, televisión e internet). A su vez, dichas lenguas, *en ciertas áreas de Estados Unidos, están en mayoría en su barrio o en su comunidad.* (Baker, C. 1997:233). Este es el caso de los hispanohablantes quienes son mayoría dentro de algunos barrios ubicados en diversas ciudades de la Unión Americana como El Paso, espacio en la que se desarrolló la investigación que aquí presentamos, o en el estado de California en el que:

(...) el español nunca ha sido una lengua extranjera, como muestran los nombres de lugares tan tradicionales como San Francisco, Los Ángeles, Sacramento y San Diego, entre otros muchos (Tecla 1998:s/p).

Por otra parte es de suponer que los padres inmigrantes deseen que sus hijos aprendan inglés, puesto que conocen las ventajas de ser competentes en la lengua dominante del país en donde viven. Sin embargo, dominar dos o más lenguas implica una ventaja no sólo para un inmigrante sino para cualquier otra persona en tanto que posibilita el acceso a otras formas de interpretar el mundo en el que vivimos. Ser bilingüe o multilingüe asegura el acceso directo a información y saberes registrados en lenguas distintas a la materna sin la necesidad de una traducción.

El mismo sistema educativo estadounidense reconoce, aunque sólo en los niveles superiores, los beneficios que conlleva el dominio de más de una lengua por lo que en las universidades se exige a los estudiantes el conocimiento de otras lenguas distintas al inglés.

Con relación al segundo inciso (b) habría que considerar que la competencia comunicativa, en cualquier lengua, se adquiere a través del desarrollo de las cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. En consecuencia, los programas bilingües y monolingües en las escuelas públicas de los Estados Unidos de Norteamérica, trabajan con las cuatro habilidades básicas del lenguaje tanto en lengua materna como en inglés. Ninguno de dichos programas excluye de sus objetivos el aprendizaje del inglés y el desarrollo de estas habilidades.

La diferencia radica tanto en la manera en la cual se establecen las rutas para apropiarse de esta lengua, como del fin último que se persigue. En el primer caso, los programas bilingües consideran que la ruta más adecuada para adquirir el inglés es a través de la lengua materna de los estudiantes; en el segundo caso, existen programas cuyo propósito último es precisamente el dominio del inglés mientras que otros, como los de doble vía, se proponen un reto mucho mayor, es decir, el dominio tanto de la lengua materna como del inglés a través, por supuesto, del desarrollo de las cuatro habilidades básicas.

Como afirman Zelasko, N. y Antunez, B (2000:19):

Ya que aprender el inglés escolar requiere tiempo, los mejores programas para estimular el éxito académico de los alumnos con dominio limitado del inglés son aquellos que permiten a los alumnos continuar desarrollando sus habilidades académicas mientras están aprendiendo su nuevo idioma. Estos programas aprovechan las habilidades y los conocimientos que los niños traen a la escuela, e incorporan sus necesidades lingüísticas y culturales. De esta forma, los niños no se retrasan mientras aprenden inglés.

Con respecto al “fracaso” de las escuelas californianas en la educación de los inmigrantes, habría que aclarar que, de acuerdo al censo del 2000, sólo el 26% de los niños cuya lengua materna es distinta al inglés y catalogados como estudiantes “LEP”, están inscritos en escuelas públicas que ofrecen programas bilingües, que de una u otra manera trabajan con su lengua materna. Es decir, la gran mayoría de dichos estudiantes (el 74%) acuden a escuelas monolingües en inglés, por lo tanto, el “fracaso” al que se hace alusión se concentra precisamente en aquellos estudiantes que no están en programas bilingües. Porque, de acuerdo con la misma fuente de información, los niños que tienen la oportunidad de inscribirse a programas bilingües duales (de larga duración) logran los mismos o mejores resultados que sus pares monolingües en inglés.

Los programas bilingües de California están diseñados para una educación de varios años. La razón es que las investigaciones científicas indican claramente que los programas de larga duración son más eficaces, incluso para el aprendizaje del inglés, pero sobretodo si entre los objetivos se encuentran que el estudiante no se retrase y que desarrolle el conocimiento del idioma materno (Castro, M. J. 1997: s/p).

Por lo tanto, la gran mayoría de los niños considerados como “LEP” asisten a escuelas donde la enseñanza se imparte sólo en inglés, por lo que no es posible atribuirle a los programas bilingües, ni la deserción, ni el fracaso en el desempeño escolar de estos estudiantes.

Por último vale la pena mencionar que si los niños inmigrantes, cuya lengua materna es distinta al inglés, viven en los Estados Unidos de Norteamérica es obvio que están expuestos a esta lengua desde su nacimiento o a muy temprana edad es más, en este caso, la lengua que está en riesgo de perderse no es el inglés sino la materna. Por otro lado, la fluidez en una segunda lengua no depende ni necesaria ni exclusivamente de la exposición temprana a la misma.

a) **Artículo 2.** Plantea que *todos los niños que asisten a escuelas públicas deberán aprender el inglés y su enseñanza será exclusivamente en esta*

lengua; para aprenderlo, deberán tomar cursos de inmersión en inglés durante un periodo de transición provisional que no exceda de un año. Con relación a las escuelas éstas podrán ubicar en la misma clase aprendices de inglés de diferentes edades pero con niveles de competencia similares en esta lengua. Cuando los niños tengan un buen dominio del inglés serán trasladados a clases regulares en las que la enseñanza es sólo en inglés.

En este artículo también aparecen definiciones de términos relacionados con la educación en inglés que tienen como propósito establecer diferencias entre los mismos y son: *aprendiz de inglés* (otorgado exclusivamente a los estudiantes considerados como LEP); *clase de idioma inglés* (espacio donde los educadores, con buen dominio del inglés, usan mayoritariamente esta lengua); *clase regular del idioma inglés* (aquella conformada por estudiantes, cuya lengua materna es el inglés o estudiantes que ya lo han adquirido); *Inmersión estructurada del inglés* (proceso de adquisición de idiomas en la que la enseñanza es mayoritaria en inglés, pero con un plan de estudios y una planeación adaptada a los aprendices del inglés); y *educación bilingüe* (proceso de adquisición de idiomas en la que la instrucción, los textos y los materiales de enseñanza son o están escritos en lengua materna).

Proponer que la enseñanza sea exclusivamente en inglés significa negarles a las minorías lingüísticas la posibilidad de expresar su cultura a través de la lengua con la que “aprenden” y “comprenden” el mundo, lo cual, lejos de facilitar la adquisición del inglés, dificulta la apropiación y desarrollo de las habilidades básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) que se requieren para la competencia comunicativa.

El prohibir el uso del español es ignorante y racista. Si queremos que los niños aprendan inglés, tenemos que tratarlos con respeto y cortesía. De otra manera vamos a enajenarlos solamente y crear barreras para que aprendan inglés... Para sus enemigos, el problema real con los programas bilingües de larga duración no es su supuesta ineficiencia sino su eficacia potencial para

impartir, a través del idioma, la identidad y la cultura latina (Martínez, L. 2002: 8).

Además, proponer que los estudiantes, cuya lengua materna es distinta al inglés se inscriban a un curso de inmersión antes de incorporarse a la escuela, tiene consecuencias importantes. Por un lado, la segregación de grupos minoritarios lo que conlleva a acentuar las diferencias entre culturas; y, por otro lado, la incorporación tardía a la escuela pública y, en consecuencia, al acceso y aprendizaje de los contenidos curriculares. Ambos casos podrían ser interpretados como un incumplimiento al derecho que tienen todos los estudiantes a recibir las mismas oportunidades de aprendizaje.

Según Martínez, L. (idem, p.11):

Efectivamente, el inglés es clave para el desenvolvimiento en varios de los aspectos de la vida de quienes viven aquí (EEUU). Pero también es cierto que la comprensión de más de una lengua abre la visión del mundo y sumerge al ser humano en una dimensión multicultural que lo engrandece y lo hace más valioso, pero no únicamente en términos profesionales, sino en términos de tolerancia cultural y social.

Un dato que llama la atención en este artículo es el término “aprendiz de inglés” cuya definición incluye únicamente a los estudiantes LEP (aquellos que tienen una lengua distinta al inglés) lo cual presupone, erróneamente, que ningún estudiante monolingüe en inglés es aprendiz de su lengua materna. A lo largo de todo el plan de estudios de la educación básica y media (ofrezca o no programas de educación bilingüe) el inglés aparece como uno de los contenidos curriculares más importantes.

- **Artículo 3.** Contiene las excepciones en las que no se aplican dichas medidas, como son: los niños que demuestren en los exámenes estandarizados que dominan el inglés, los niños de 10 años o más que, por su edad, necesitan un curso alternativo de adquisición rápida de las habilidades básicas del inglés y los niños con necesidades especiales.

Como puede notarse, no se considera como posibilidad el estudio y/o aprendizaje de dos o más lenguas en la educación básica, por lo que la pérdida de la lengua materna está asegurada.

Esta situación genera una contradicción, puesto que en los Estados Unidos de Norteamérica:

(...) todos los alumnos, no importa el idioma que hablen, tienen el derecho a recibir una educación de calidad. Cuando los magistrados hablan de proveer una enseñanza equitativa, no quieren decir que todos los alumnos necesitan la misma enseñanza, sino que todos tienen la misma oportunidad de aprender y, los alumnos sólo aprenden si entienden el idioma de instrucción (Zelasko, N. y Antunez, B. 2000: 28).

- **Artículo 4.** Establece que se ofrecerá asistencia especial (enseñanza particular) en el aprendizaje del inglés a los niños, cuyas familias tienen limitaciones en el dominio de este idioma o lo desconocen, destinándose fondos para programas gratuitos o subvencionados de enseñanza de inglés.

Resulta sorprendente que quienes promueven esta propuesta argumenten que se destinan muchos fondos a programas de educación bilingüe, que deberían estar destinados a la educación mayoritaria en inglés; sin embargo, están dispuestos a destinar fondos que posibiliten la enseñanza del inglés a padres, cuyo desconocimiento o limitación en esta lengua sean, quizá, producto de programas educativos monolingües en inglés.

Habría que analizar por qué dichos padres tienen limitaciones o desconocen el inglés, puesto que, de acuerdo con el censo del 2000, muchos de estos adultos pertenecen a una segunda generación de hispanohablantes, es decir, nacieron en los Estados Unidos de Norteamérica y, en consecuencia, asistieron (en mayor o menor medida) a escuelas públicas muy probablemente monolingües en inglés.

Hasta los años 60, en Estados Unidos, la enseñanza bilingüe y las necesidades lingüísticas de los niños no anglófonos no fueron una preocupación crucial. Los niños de lengua minoritaria fueron encauzados en las escuelas generales, situados junto a los hablantes con inglés como primera lengua para hundirse o nadar (Baker, C. 1997: 217)

- **Artículo 5.** Manifiesta que en caso de que cualquier miembro de la Secretaría de Educación, maestro o administrador de una escuela pública nieguen a los niños nieguen de forma voluntaria y reiterada el derecho a recibir su educación pública en inglés, los padres o tutores legales estarán acreditados para demandar la ejecución de este estatuto y, si el fallo es a favor, los honorarios de su abogado les serán pagados así como los gastos por daños reales.

Llama la atención el tono de las medidas presentadas en este artículo, pues pareciera que las escuelas que ofrecen programas bilingües no tienen como uno de sus objetivos educativos el aprendizaje del inglés, lo cual resulta imposible ya que toda escuela imparte un plan de estudios que incorpora el inglés tanto como contenido como medio de instrucción. La diferencia no radica en estos hechos sino en el objetivo último de los programas, es decir, si se realizan acciones encaminadas al dominio de dos o más lenguas (el inglés y la lengua materna) o sólo una, el inglés.

Además, como afirma Silva-Villar, L. (2002:5):

Una Ley educativa basada en prohibiciones no es del espíritu de nuestra constitución. Por ello, tal vez, el Secretario de Educación Rod Paige se mostró partidario de mantener la política actual. De acuerdo con el Secretario de Educación, la decisión de la pauta a seguir la deben tomar los profesionales de la educación a partir de la instrucción que se imparte, y no, como se propone, por decreto Ley aprobado a punta de voto por ciudadanos a los que se les obliga a ser expertos educadores.

- **Artículo 6, 7, 8 y 9.** Aluden a: supresiones, fechas operativas, enmiendas e interpretaciones relacionadas con el contenido de los artículos anteriores.

En conclusión, el objetivo central de la propuesta 227 es establecer las condiciones necesarias para eliminar la presencia de lenguas distintas al inglés dentro de las escuelas públicas, sin considerar: ni las ventajas que tiene el dominar más de una lengua en etapas tempranas del aprendizaje, ni las dificultades que conlleva la adquisición de una segunda lengua cuando se anula y niega la lengua materna y la cultura de los estudiantes que pertenecen a grupos lingüísticamente minoritarios.

3. Características y propósitos de los programas bilingües*

A pesar de todas las controversias antes mencionadas, la ley de educación bilingüe ha permitido el desarrollo de diversos programas dirigidos a poblaciones no hablantes del inglés con la finalidad última de incorporarlos al sistema de educación. La adopción de métodos o programas que los distritos escolares de todo el país hacen para la enseñanza de estudiantes de lenguas minoritarias depende, como afirma Zelasko, N. y Antunez, B. (2000) de distintos factores, tales como:

- Normas y reglamentos de cada estado.
- Deseos de la comunidad.
- Número de alumnos que hablan el mismo idioma.
- Número de maestros calificados disponibles y que puedan enseñar en la lengua materna de los alumnos.
- Disponibilidad de materiales educativos adecuados.

Sin embargo, a pesar de que en los Estados Unidos de Norteamérica aún existen programas de educación bilingüe, los que predominan son aquellos que no tienen como finalidad la enseñanza bilingüe para toda su población, sino que están claramente dirigidos a la enseñanza de niños con lenguas minoritarias, es decir, los que tienen como objetivo que los estudiantes aprendan lo más rápidamente posible el inglés, independientemente del mantenimiento o desarrollo de su lengua materna.

* Ver anexo 3

Por lo tanto, entre los programas que se ofrecen a los estudiantes minoritarios que desconocen o que tienen limitaciones en inglés podemos distinguir: a) los que no involucran la lengua materna de los estudiantes minoritarios; b) los que sí lo hacen pero sólo para transitar lo antes posible al inglés y; c) los que involucran ambas lenguas con el propósito de desarrollar el bilingüismo. Algunas de sus características principales son:

a) Programas en donde la enseñanza se imparte sólo en inglés.

- **Sumersión.** Conocido también con el nombre “sink or swim” (hundirse o nadar). Se utiliza para la enseñanza de niños de lengua minoritaria que son situados en la enseñanza principal, por lo que se les enseña únicamente en inglés junto a niños, cuya lengua materna es precisamente esta lengua.

b) Programas en inglés que involucran la lengua materna de los estudiantes pero sólo temporalmente.

- **Inmersión estructurada o inglés básico.** Involucra la enseñanza del inglés y no se desarrolla la lengua materna de los estudiantes que dominan una lengua distinta a la mayoritaria. En este tipo de programas se asume el desconocimiento del inglés por lo que *el profesor de inmersión estructurada usa una forma simplificada de la lengua mayoritaria, e inicialmente puede aceptar contribuciones de los niños en su lengua materna* (Hornberger, 1991 citado por Baker, C. 1997:221). El grupo de estudiantes está conformado en su mayoría por hablantes del inglés y en menor cantidad por hablantes de una lengua distinta a ésta.
- **Inglés como segunda lengua.** En este programa a los estudiantes con poco o ningún conocimiento del inglés, se les instruye en el uso de esta lengua. Dicha instrucción está basada en un currículum especial que, por lo general, no usa o usa muy poco la lengua materna de los estudiantes. Usualmente la enseñanza del inglés se realiza en periodos escolares específicos por lo que la mayor parte del tiempo escolar los estudiantes se encuentran en clases que tienen un

programa regular (sumersión), un programa de inmersión o un programa bilingüe. En la clase regular, al igual que los programas de inmersión, la mayoría de los estudiantes habla inglés, pero durante los periodos en los que aprenden esta lengua, el grupo puede estar compuesto por niños hablantes de lenguas distintas a la mayoritaria.

- **Transición.** También conocido como programa bilingüe de transición. A diferencia de los programas de sumersión, éste permite a los estudiantes de lenguas minoritarias usar temporalmente su lengua materna. Con frecuencia se les enseña en dicha lengua, hasta que se considera que tienen suficiente competencia en inglés para incorporarse a la enseñanza general. *El objetivo es incrementar el empleo de la lengua mayoritaria en la clase a la vez que se disminuye proporcionalmente el empleo de la lengua materna* (Baker, C. 1997:224). Generalmente se divide en dos tipos: los de salida temprana que permiten el uso de la lengua materna durante dos años como máximo, y los de salida tardía que utilizan aproximadamente 40% de la lengua materna hasta el sexto grado). El grupo está normalmente conformado con estudiantes que hablan una misma lengua minoritaria.

En los programas bilingües de transición generalmente la primera lengua de los estudiantes es usada sólo durante el primero, segundo o tercer grado, periodo en el cual los estudiantes pueden hacer una transición completa dentro de la instrucción total en inglés.

c) Programas que involucran la lengua mayoritaria y la lengua minoritaria para desarrollar el bilingüismo.

Dependiendo del tipo de estudiantes el grupo puede estar conformado por:

- Estudiantes de lengua mayoritaria (inmersión en segunda lengua o lengua extranjera).
- Estudiantes de lengua minoritaria (mantenimiento o bilingües de desarrollo).
- Estudiantes de lengua mayoritaria y de lengua minoritaria (dual o de doble vía).

- **Programas de inmersión de segunda lengua o lengua extranjera para hablantes del inglés, lengua mayoritaria de los estudiantes.**

Estos programas son ofrecidos a estudiantes de lengua mayoritaria, quienes usan una segunda lengua o una lengua extranjera por lo menos el 50% en el desarrollo del currículum durante la primaria y la secundaria. Los programas de inmersión varían con respecto a la cantidad de tiempo en que es usada la segunda lengua para la instrucción y dependiendo del grado o nivel educativo en que se ofrece dicha lengua.

En los programas de inmersión temprana se usa la segunda lengua o lengua extranjera para la instrucción desde kinder o primer grado, mientras que en los programas de inmersión tardía se emplea la segunda lengua como medio de instrucción hasta los últimos grados de la primaria o el inicio de la secundaria.

En los programas de inmersión intermedia, el uso de la segunda lengua para la instrucción inicia en los grados intermedios de la primaria, usualmente en cuarto grado. Algunos programas de inmersión temprana presentan toda la instrucción del currículum en la segunda lengua por uno, dos o tres años antes de que el inglés sea usado con propósitos de instrucción. A estos programas se les denomina de inmersión total temprana. En otros programas, también de inmersión temprana, la lengua inglesa y la lengua adicional son usadas equitativamente (50% cada una) durante el tiempo de la enseñanza de los contenidos académicos. A estos programas se les denomina inmersión parcial temprana.

Aunque existen algunas diferencias entre los programas anteriores, estos comparten los siguientes objetivos:

- Grados de apropiación del desarrollo de la primera lengua.
- Grados de apropiación de los logros académicos.
- Desempeño funcional en la segunda/extranjera lengua.
- Comprensión y apreciación de la cultura de la lengua objetivo del grupo.

- **Programas bilingües de desarrollo para estudiantes de lengua minoritaria.**

La instrucción se construye sobre las habilidades en lengua materna de los estudiantes de grupos minoritarios que tienen una lengua distinta del inglés y se desarrollan y expanden a las habilidades en inglés con la finalidad de que logren competencia en ambas lenguas. En estos programas los estudiantes de lenguas minoritarias reciben por lo menos 50% de la instrucción del currículum en su primera lengua y continúan recibiendo instrucción en y a través de esta lengua durante toda la primaria y, en algunos casos, hasta terminar la educación elemental (High School), así se asegura el total desempeño en su primera lengua. De esta manera, en este programa la lengua materna es protegida y desarrollada junto con el inglés. A diferencia de otros, en este programa el grupo está conformado sólo por estudiantes que hablan la misma lengua minoritaria.

Los programas bilingües de desarrollo tienen como finalidad última la competencia bilingüe y tienen como propósitos principales los siguientes puntos:

- Mantenimiento y completo desarrollo de la primera lengua de los estudiantes.
- Competencia completa en todos los aspectos del inglés (segunda lengua).
- Niveles apropiados de logro en todos los dominios de estudio académico.
- Integración dentro de las clases impartidas sólo en inglés.
- Identificación positiva con la cultura del grupo minoritario de la primera lengua y con el grupo de lengua mayoritaria.

- **Programa dual.** Conocido también como programa de educación enriquecida, bilingüe de doble dirección o inmersión de doble dirección. A diferencia de los programas anteriores, éste hace uso activo de estrategias de enseñanza que promueven el aprendizaje y la cooperación pluricultural por lo que se ofrece cuando es posible asegurar que en una misma clase estén estudiantes de lengua mayoritaria y lengua minoritaria ya sea, que al menos 2/3 partes de la clase sean hablantes de lengua minoritaria, o bien en un 50%. Por tal motivo es que, son programas de inmersión para los estudiantes de lengua mayoritaria, y programas bilingües de desarrollo para los estudiantes de lenguas minoritarias).

Este tipo de programas tiene como propósito lograr el total desempeño en dos lenguas, el entendimiento y apreciación de las culturas asociadas con dichas lenguas y altos niveles de logro en todas las áreas del plan de estudios. Además, enfatiza la necesidad de rebasar los estándares en las áreas del currículum mientras se enriquece el desarrollo de los estudiantes en la primera y segunda lengua. La literacidad, entonces, se adquiere en ambas lenguas, simultáneamente o dando importancia inicial a la lengua minoritaria.

La dos formas más usuales de la inmersión de doble vía son: programas 90/10 (90% de enseñanza en la primera lengua y 10% de la enseñanza –generalmente las artes– en la lengua mayoritaria) y programas 50/50 en los cuales las dos lenguas son utilizadas en las diferentes áreas académicas. Cabe aclarar que en este programa se sugiere, que en cada periodo de instrucción, se emplee una sola lengua.

La conducta racional del modelo 90/10 es promover la lengua minoritaria entre ambos grupos tanto como sea posible, en el supuesto de que ésta es la lengua que necesita más apoyo. El modelo 50/50 está basado en la creencia de que ambas lenguas necesitan ser adquiridas desde el inicio y la mejor forma de hacerlo es destinar a cada una el mismo tiempo de instrucción entre las dos.

Hasta aquí hemos presentado una caracterización general de los programas bilingües más utilizados en algunas escuelas de educación elemental del vecino país y que nos aporta, desde un contexto social más amplio, referentes necesarios para comprender algunos de los acontecimientos y situaciones que se presentan en la escuela y el aula donde se trabajó.

Sin embargo, dado que el programa bilingüe dual es con el cual se trabaja en el grupo de kindergarten elegido para esta investigación, consideramos pertinente resaltar y comentar los nueve componentes que Cloud, N., Genesee, F. y Hamayan, E. (2000) consideran necesarios para el éxito de este programa.

Además, la caracterización de dichos componentes resulta un buen marco de referencia desde el cual es posible comprender algunos de los acontecimientos que se manifiestan en la vida cotidiana dentro del aula, de los que hablaremos más adelante. Dichos componentes son:

- **Participación integral de los padres.**

Este componente implica establecer una relación positiva, activa y continua con los padres de los estudiantes, y contar con un plan de extensión comunitaria detalladamente concebido que responda a los objetivos de éstos y sus hijos.

- **Altos estándares.**

El programa debe estar claramente articulado con altos estándares de desarrollo, logro académico y cultura en la primera y segunda lengua.

- **Fuerte y sólido liderazgo.**

Es necesario que, tanto el director como los maestros y el personal de apoyo educativo, estén bien informados de las características del programa de educación enriquecida, de manera que puedan informar e intercambiar opiniones acerca del mismo y abogar a favor de los padres, la comunidad y otros educadores.

- **Los programas son de desarrollo.**

Los autores hacen énfasis en que el currículo y la instrucción deben ser apropiados al desarrollo de todos los estudiantes. En el caso del currículum éste deberá estar organizado de tal manera que pueda asegurar el desarrollo continuo en lengua, en dominio académico y en cultura, es decir, no reducirlo sólo a ciertas áreas como las artes y el deporte. Con relación a la instrucción bilingüe ésta deberá proporcionarse a los estudiantes a lo largo de todos los grados de primaria y contar con un plan de largo plazo con respecto a: los materiales, el desarrollo profesional, los espacios y los requerimientos curriculares.

- **Instrucción centrada en el estudiante.**

El currículum y la instrucción deben ser dinámicos, flexibles y relevantes culturalmente a las experiencias y antecedentes familiares y comunitarios de todos

los estudiantes, es decir, deben estar centrados en ellos. Los autores advierten que la evaluación tiene que orientarse a las necesidades de los alumnos que aprenden los contenidos académicos a través de su segunda lengua por lo que los maestros deben estar bien informados de los conocimientos y antecedentes de todos ellos y saber cómo construir tales conocimientos dentro del plan de la lección.

- **La instrucción del lenguaje está integrada a una enseñanza con retos académicos.**

El currículo deberá estar basado en la premisa de que las lenguas pueden ser aprendidas más eficientemente si el aprendizaje de otros contenidos académicos implica un reto. A su vez, el aprendizaje deberá ser comprensible e interesante y utilizarse lo suficiente para asegurar que los estudiantes comprendan nuevos contenidos académicos. A los alumnos se les debe ofrecer amplias oportunidades para usar activamente el lenguaje y así, desarrollar la lengua oral y escrita. En consecuencia, el currículum debe planearse sistemáticamente para el desarrollo de las habilidades del lenguaje que son necesarias en el dominio de nuevos contenidos académicos.

- **Los maestros y el personal son reflexivos.** Los maestros y administradores deben ser motivados de manera permanente a aprender y desarrollarse profesionalmente de forma que puedan comprender y usar creativamente una variedad de métodos de evaluación sensitivos culturalmente y vinculados fuertemente a la instrucción. Por lo tanto, los programas para estudiantes de lenguas minoritarias deben ser flexibles y proporcionar enfoques de enseñanza variados.

- **Integración con otros programas escolares y con otras escuelas.** Los progresos de los estudiantes deben monitorearse y discutirse frecuentemente por el personal docente. El programa para estudiantes de lengua minoritaria debe ser una parte integral de toda la escuela. El personal debe trabajar en conjunto para

planear la instrucción a lo largo de los niveles educativos y en las áreas de contenido del mismo grado.

- **Tienen como propósito el bilingüismo aditivo.**

Tanto el personal como los estudiantes deben tener actitudes positivas el uno hacia el otro creando en la escuela un ambiente positivo, es decir, sano física y emocionalmente para todos. El personal deberá estar convencido de que el bilingüismo, a través de la competencia pluricultural, no es sólo importante para el individuo y la sociedad sino también una habilidad necesaria para el futuro.

Por último Cloud, N., Genesee, F. y Hamayan, E. (2000) plantean que para que los programas duales o de educación enriquecida tengan éxito es necesario tomar en cuenta las siguientes condiciones:

- Incorporar la cultura dentro de las aulas.
- Establecer objetivos y diseñar la instrucción para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.
- Construir el conocimiento a partir de la cultura de los estudiantes y sus experiencias previas.
- Contar con múltiples patrones de aprendizaje.
- Crear y adaptar materiales.
- Aprender acerca de los estudiantes a través de una variedad de métodos de evaluación.
- Aprender acerca de la enseñanza a través de la evaluación.
- Atender en los dos primeros grados las lagunas o rezagos de los estudiantes.

Para finalizar este apartado resulta importante aclarar que en este trabajo coincidimos con varios autores (Cloud, Genessee y Hamayan 2000; Tinajero, J. y Rollins HurLey 2001; Freeman Y. y Freeman D. 1998 entre otros) en que, por sus características y propósitos, es el programa dual o de educación enriquecida el que está en posibilidad de favorecer tanto el desempeño escolar de los estudiantes como el desarrollo del bilingüismo aditivo. Entre otras razones:

- Porque promueve la enseñanza en la lengua materna de los estudiantes de grupos minoritarios asegurando así su preservación ya que, como afirma Colin Baker (1997: 272):

(...) aunque el desarrollo de la primera lengua en la escolaridad es importante para los niños de lengua mayoritaria y minoritaria, el contexto minoritario plantea razones extra para un cultivo cuidadoso de la lengua nativa. [...]. En Estados Unidos muchos niños latinoamericanos hablan español de forma distinta a sus compañeros monolingües, y hablan inglés diferentemente de los niños de hogares ingleses monolingües [...]. La lengua materna de un niño se desarrolla cuando se cultiva, se alienta y se promueve de forma deliberada en todas las áreas curriculares. [...]. La literacidad en primera lengua patrimonial, en particular, potencia una relativa facilidad para aprender (y aprender a través de) una segunda lengua mediante la transferencia de conocimientos y de procesos de aprendizaje.

- Porque promueve el contacto de lenguas y culturas a través de la presencia de hablantes de lengua minoritaria y mayoritaria en la composición del grupo escolar.

A veces se argumenta que una lengua minoritaria tiene que ser protegida para preservar la cultura que comporta. Lo contrario también se puede mantener. La cultura tiene que ser protegida en la clase para preservar la lengua minoritaria. Aunque la separación de la cultura y de la lengua es falsa, la cultura de la lengua minoritaria puede estar débil o fuertemente representada en la clase y en las actitudes globales de la escuela. [...]. La enculturación, por tanto, se hace esencial si esa lengua ha de ser útil y empleada (idem, p. 278.).

Sin embargo, como afirma el Centro de Políticas Educativas del Instituto de Investigación en las Minorías Lingüísticas de la Universidad de California (1997: s/p citado por Sund, C: 1999:s/p).

La eficacia de un programa no sólo depende de la calidad de la instrucción en el aula. También son importantes los factores de las características de la comunidad y la escuela, las oportunidades económicas de la región, el nivel de migración entre los alumnos y las oportunidades para estar expuestos al inglés en el ambiente general.

Por las razones anteriores es que para que el programa dual tenga éxito es necesario contemplar las condiciones físicas y sociales reales que tienen las escuelas y los docentes puesto que, a veces, dichas condiciones dificultan la adopción de ciertos principios o propósitos del programa lo cual hace que éste se reduzca a acciones aisladas que, en muchos casos, no siempre llevan a los resultados deseados o esperados.

Algunas de estas condiciones tienen que ver, por ejemplo con:

- La imposibilidad de abrir un grupo de estudiantes por no contar con suficientes aulas.
- La ausencia de estudiantes que tienen como lengua materna el inglés en tanto que sus padres desconocen o están en contra de los programas bilingües.
- La escasez de materiales didácticos de calidad escritos en lengua minoritaria.
- La falta de docentes competentes tanto en la lengua mayoritaria como en la minoritaria, con formación en educación bilingüe certificada y calificados para la enseñanza en programas duales en educación básica.

A pesar de lo anterior existen casos en los que, aún sin contar con todas las condiciones físicas y sociales propuestas por los promotores del programa dual, los resultados son exitosos como veremos en el análisis de los datos obtenidos en

el desarrollo de esta investigación que muestran que el éxito de los estudiantes está relacionado con la adopción por parte, sobretodo de la maestra, de muchas de las características, principios y propósitos del programa dual o programa enriquecido.

Capítulo II: El distrito escolar y la escuela

A. El Distrito Escolar Ysleta

1. Características generales del Distrito Escolar Independiente Ysleta (YISD).

Como ya dijimos en el capítulo anterior, con la finalidad de comprender las condiciones de la enseñanza del español y analizar cuáles son aquellas estrategias didácticas que obstaculizan o facilitan el proceso de alfabetización de los niños mexicanos (cuya lengua materna es el español) en transición al dominio de la lengua inglesa, es que elegimos una región donde el porcentaje de estudiantes de origen mexicano en escuelas primarias fuera significativamente alto y, a su vez, contara con distintas modalidades de educación bilingüe.

En lo que respecta al rubro de educación y de acuerdo al censo 1999-2000, Texas cuenta con un total de 3, 991, 783 estudiantes, de los cuales 1, 578, 967 corresponde a los hispanos lo que representan 39.6% de estudiantes en el estado que asisten a escuelas públicas y privadas, sin embargo un alto porcentaje son considerados con un limitado dominio del inglés (LEP por sus siglas en inglés).

El condado de El Paso Texas, atiende aproximadamente a 150, 000 estudiantes de educación elemental (comprende de kinder a 12° grado) de los cuales el 87.5% corresponde a la población hispana. Tomando en cuenta que los mexicanos representan en el estado de Texas el porcentaje más alto de esta minoría étnica, podemos concluir que una gran proporción de estos estudiantes es de origen mexicano.

De los 12 distritos escolares en los que se ubican diversas escuelas que ofrecen distintas modalidades educativas entre las que se encuentra la educación bilingüe, Ysleta es el segundo más grande del condado por contar con 54 escuelas de educación elemental en la ciudad de El Paso, Texas. De éstas, ocho fueron calificadas como ejemplares en 2001-2002 y doce en 2003-2004 por la Agencia de Educación de Texas. Esta clasificación se adquiere cuando las escuelas obtienen resultados aprobatorios mayores al 90% en los exámenes de Habilidades Académicas de Texas (TAAS por sus siglas en inglés). El hecho de que Ysleta sea

considerado como un distrito ejemplar indica que las escuelas tienden a mejorar año con año los resultados obtenidos en dicho examen.

De acuerdo con la Agencia de Educación de Texas (1999-2000 District Profile), el número de alumnos y maestros que atienden a los estudiantes en este distrito escolar se distribuye de la siguiente manera:

Tabla 1

Estudiantes y maestros en el distrito escolar Ysleta				
Etnias	Número de estudiantes	%	Número de maestros	%
Hispanos	41,067	87.5	1,860.5	61.1
Blancos	4,265	9.1	1,084.6	35.7
Otras	1,628	3.4	98.1	3.2
Total	46,950	100	3,043.3	100

Como se puede observar en la tabla anterior, a pesar de que no toda la población estudiantil se ubica en programas de educación bilingüe, la mayoría de los estudiantes y maestros son de origen hispano.

De acuerdo con esta misma fuente de información, del 87% de estudiantes en el distrito escolar Ysleta sólo el 22% (10,483) están inscritos en programas de *Inglés como Segunda Lengua* (ELS, por sus siglas en inglés) o en los de *educación bilingüe*. A su vez, el 22.3% (479.8) de los maestros trabajan con los programas educativos antes mencionados. Parece ser, entonces, que a pesar de la gran cantidad de estudiantes de origen hispano, la educación bilingüe no es la más solicitada por los padres de familia.

Dado el acento que se pone en esta investigación a la enseñanza en el nivel inicial de la alfabetización, conviene aclarar que del total de estudiantes en este distrito 3,391 (7.2%) corresponde a los de kindergarten mientras que en el primer grado de enseñanza elemental suman 3,503 (7.5%) lo que da un total de 6,894 (14.7%) niños que están en dichos grados.

Además, a diferencia de otros distritos escolares, éste mantiene sin cambios su matrícula a lo largo de todos los grados de educación elemental (k-12), lo que permite concluir que la deserción escolar no representa un problema significativo

como lo muestra la tabla 2 (idem, p. 7) de distribución por grado escolar que presentamos enseguida.

Tabla 2

Grado escolar	Número de estudiantes	Porcentaje
Early Childhood Education	144	0.3%
Pre- kindergarten	1, 484	3.2%
kindergarten	3, 391	7.2%
Grade 1	3, 503	7.5
Grade 2	3, 521	7.5%
Grade 3	3, 567	7.6%
Grade 4	3, 424	7.3%
Grade 5	3, 399	7.2%
Grade 6	3, 407	7.3%
Grade 7	3, 338	7.1%
Grade 8	3, 432	7.3%
Grade 9	3, 979	8.5%
Grade 10	3, 503	7.5%
Grade 11	3, 334	7.1%
Grade 12	3, 524	7.5%

De acuerdo con los datos de la tabla 2, a partir del kindergarten, la matrícula de estudiantes no sólo es bastante estable, sino que aumenta hacia el grado 12 de este nivel educativo.

El distrito contempla escuelas de distintos niveles educativos sin embargo hay que considerar que a diferencia de México en Estados Unidos de Norteamérica no existe un sistema nacional de educación ya que se considera que ésta debe estar directamente vinculada a la población de cada estado. Aunque cuenta con el Departamento Federal de Educación éste sólo tiene la obligación de proveer información, orientación y financiamiento a la enseñanza en general, y a programas especiales como el correspondiente a los del Acta VII de Educación bilingüe en los que participa con un porcentaje de recursos económicos.

El gobierno federal otorga un promedio de siete por ciento de los fondos escolares, mientras que el resto lo proporciona el estado y la comunidad local quienes, a su vez, toman todas las decisiones relacionadas con la enseñanza y desempeño de las escuelas.

La estructura del sistema educativo estadounidense comprende los niveles representados en las siguientes tablas:

Tabla 3

Educación superior			
Edad/nivel	Doctorate		
23	Master		
22	Senior For year degree course		
21	Junior At University		
19, 20	Sophomore	Junior	Technical
19, 20	Freshman	College	School

Tabla 4

Educación media y media superior (Secondary School)				
	Middle School	Junior High School	High School	Senior High School
Grado	7° 8°	7° 8° 9°	9° 10° 11° 12°	10° 11° 12°
Edad	13, 14	13, 14, 15	16, 17, 18	16, 17, 18

Tabla 5

Primaria			
	Nursery School	Kindergarten	Elementary School
Grado			6° 5° 4° 3° 2° 1°
Edad	0, 1, 2, 3	3, 4, 5, 6,	7, 8, 9, 10, 11, 12

La mayoría de las escuelas estadounidenses inician en el nivel de kindergarten a pesar de que éste no tiene el carácter de obligatorio. Sin embargo en este nivel se establecen habilidades, conocimientos y estrategias vinculadas a la alfabetización de los estudiantes.

Como se verá más adelante, cada nivel educativo tiene materias obligatorias y optativas ésta últimas van aumentando en la medida en que los estudiantes avanzan de nivel. En el caso en que un estudiante no alcance los niveles mínimos requeridos puede repetir el curso o solicitar clases de refuerzo que son ofrecidas por la misma escuela en, por ejemplo, cursos de verano en los que los estudiantes pueden cursar asignaturas pendientes o extras para superar sus calificaciones y conseguir los puntos necesarios para obtener los créditos que se solicitan para el ingreso a la universidad.

1.1 Presupuesto

Cada distrito escolar calcula su propia escala salarial según dos factores: años de antigüedad y calificación académica. Además de la transcripción o evaluación del historial académico (“Credential Report”), es necesario aportar copias compulsadas de todos los diplomas y certificaciones de experiencia profesional, certificaciones académicas y de cursos realizados después de obtener el título más avanzado que se alega. En las certificaciones deben figurar los créditos obtenidos, que deben ser distintos a los del expediente académico. También se cumplimentarán documentos destinados a establecer las retenciones fiscales y deducciones que se harán al salario. El salario se cobra por quincenas o por meses. (Consejería de Educación y Ciencia Embajada de España en Estados Unidos 2001:11).

Para lograr sus objetivos educativos Ysleta cuenta con recursos económicos suficientes, entre otras razones por el alto nivel de actividad comercial en la zona. De acuerdo con “*Academic Excellence Indicator System. Campus Report*” (2000-01:3), el presupuesto asignado a este distrito escolar para el año 2000-01 fue de \$212, 420, 058.0, lo que representa el 1.01% del presupuesto educativo estatal que suma un total de \$19, 285, 895, 099.0.

Aunque podría pensarse que es un buen presupuesto (sobretudo si lo comparamos con la situación financiera de la educación en México), en realidad no lo es puesto que El Paso es una de las ciudades, a nivel nacional, con mayor grado de marginación en los Estados Unidos de Norteamérica y con, al menos, ocho regiones como áreas deprimidas económicamente, cuatro de las cuales se encuentran dentro de Ysleta. Esto se debe, entre otros motivos los siguientes:

- el 11% de la población adulta está desempleada y aproximadamente el 30% es considerada analfabeta funcional,
- alrededor del 25% de la población son inmigrantes y,
- más del 26% de las personas que residen en el condado de El Paso viven bajo la línea de pobreza.

Finalmente, un dato relevante con relación a la situación económica del distrito escolar Ysleta y las escuelas que pertenecen a éste, es que aproximadamente el 70% de los estudiantes proviene de familias con bajos ingresos por lo que no es sorprendente que el 68% del total de éstos han sido seleccionados para el programa de almuerzos gratuitos o de descuento que funciona dentro de todas las escuelas.

1.2 Evaluación

El estado de Texas es uno de los pocos de la Unión Americana que cuenta con un sistema propio de evaluación de habilidades académicas (TAAS por sus siglas en inglés *Texas Assesment of Academic Skills*). Dicho sistema* contempla un examen estandarizado (TAAS) que tiene pruebas en las siguientes áreas curriculares: lectura, matemáticas, composición escrita (redacción), ciencias naturales y ciencias sociales. Sin embargo no todas se aplican simultáneamente a todos los grados sino que se administran de la siguiente manera:

- Lectura y matemáticas se aplican a los grados: 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8°.
- La composición escrita o redacción se aplica únicamente a: 4°, 8°, y 10° grado.

El sistema de evaluación también incluye la clasificación de las escuelas que se basa en los siguientes tres criterios:

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

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

*La información que aquí se presenta sobre el sistema de evaluación, se basa principalmente en la desarrollada por *Texas Assessment of Academic Skills. Ysleta Independent School District 2002:s/p*

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

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

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

Además de los criterios anteriores, en algunos casos las escuelas reciben un "Reconocimiento Adicional" cuando los datos con los que se dispone indican un progreso relevante en los índices de pruebas de admisión a la universidad, de equivalencia de TAAS o de Progreso Académico Comparable, ya sea en las pruebas de lectura o matemáticas.

En consecuencia y, como se puede anticipar, el TAAS tiene como propósito tanto medir el dominio que tienen los estudiantes de nivel elemental en habilidades como lectura, escritura y matemáticas como ayudar a evaluar el desempeño de las escuelas y los distritos escolares. Según los datos reportados por la Agencia de Educación en Texas, actualmente el examen se aplica en inglés o en español.

En general, los resultados reportados por dicha Agencia muestran, en el estado y en el Distrito Escolar Independiente de Ysleta, altos índices de acreditación en lectura, escritura y matemáticas en inglés correspondientes al año 2000 en los grados de tercero a octavo. Como se podrá observar en la tabla 3 este distrito supera, en la mayoría de los casos, los resultados estatales.

Con relación a los exámenes en español, los porcentajes de acreditación no son tan altos incluso, en algunos grados de educación elemental, están por debajo del 30%. En este caso habría que considerar que sólo en escuelas con programas de educación bilingüe, el español es parte del currículum y su presencia y espacio en la misma depende del tipo de programa bilingüe del que se trate. En muchos casos, el español se trabaja como una estrategia que posibilita la transición de los estudiantes hispanohablantes al inglés, por lo que su presencia en la escuela va disminuyendo en cada grado escolar hasta desaparecer del currículum.

Tabla 6

Porcentajes estatales y de YISD en inglés (2000)								
Grados	Lectura		Escritura		Matemáticas		Todos los exámenes	
	Estado	Distrito	Estado	Distrito	Estado	Distrito	Estado	Distrito
Tercero	87.9	90.4	----	----	80.6	86.7	77.1	82.7
Cuarto	89.9	93.8	90.3	92.7	87.1	93.2	78.4	86.3
Quinto	87.8	91.7	----	----	92.1	96.1	85.0	90.1
Sexto	86.0	90.5	----	----	88.5	96.5	81.5	89.4
Séptimo	83.5	87.2	----	----	88.1	94.0	79.3	84.8
Octavo	98.6	92.6	84.3	90.8	90.2	94.5	64.6	59.8
Décimo	90.3	87.7	90.7	90.7	86.8	84.5	80.4	77.0

Los datos de la tabla 3 muestran como el distrito de Ysleta, a excepción de la lectura en octavo y décimo grado, tienen resultados que superan los porcentajes regionales y estatales. Este dato resulta interesante, puesto que en este distrito el 87.5% de los estudiantes son de origen hispano y, a pesar de este hecho, obtienen buenos resultados en los exámenes aplicados en inglés.

De acuerdo con los resultados de este examen (TAAS) se determina si los estudiantes dominan el inglés, tienen un dominio limitado del mismo o lo desconocen. Estos dos últimos casos son considerados dentro de la categoría de estudiantes con un limitado desempeño en el inglés (LEP por sus siglas en inglés-Limited English Proficient).

Según la National Clearinghouse for Bilingual Education –ncbe- (2000:1), el 33% de los 46,897 estudiantes atendidos en Ysleta son considerados como LEP, y de éstos el 40% desconoce el inglés. Además, la mayoría de los estudiantes LEP son

de origen hispano, lo cual representa el 85% del total de los estudiantes LEP en escuelas primarias y 76% en secundarias y preparatorias.

Según los datos proporcionados por *Texas Assessment, of Academic Skills* para el Distrito Escolar Independiente Ysleta (2002) los resultados de los exámenes aplicados durante la primavera del 2001 y 2002 (ver anexo 1) superan a los del 2000, lo que nos permite concluir que en general todos los estudiantes tienden a mejorar los porcentajes alcanzados. Sin embargo, de acuerdo con esta misma fuente de información, existen diferencias entre los resultados obtenidos en lectura, escritura y matemáticas por estudiantes agrupados en tres categorías: hispanos, blancos y estudiantes económicamente en desventaja.

Tabla 7

Lectura			
Año	Hispanos	Blancos	Eco. en desventaja
2002	90.3%	96.3%	89.6%
2001	88.6%	95.9%	88.1%
2000	88.1%	95.7%	87.4%

Como se puede observar los porcentajes de lectura más altos se ubican en el año 2002, siendo los estudiantes blancos quienes no sólo alcanzan el mayor resultado sino que a lo largo de los tres años se mantienen con un buen desempeño. El caso de los hispanos es un poco diferente puesto que es en el año 2002 en el que se da un salto significativo en lectura, aunque la diferencia entre su porcentaje y el de los estudiantes blancos es mayor que entre los estudiantes económicamente en desventaja (cuya mayoría es de origen hispano).

Tabla 8

Matemáticas			
	Hispanos	Blancos	Eco. en desventaja
2002	94.4%	96.9%	93.9%
2001	93.8%	96.0%	93.6%
2000	92.0%	94.4%	91.3%

En contraste con los porcentajes obtenidos en lectura, los resultados en matemáticas no muestran diferencias significativas entre los tres grupos de estudiantes. Además, todos obtienen porcentajes altos, lo que significa que tienen un mejor desempeño en este campo.

En este caso los hispanos superan levemente a los estudiantes económicamente en desventaja pero nuevamente -aunque apenas unos puntos- están por debajo de los porcentajes obtenidos por los blancos en los tres años.

Tabla 8

Escritura			
	Hispanos	Blancos	Eco. en desventaja
2002	89.9%	94.7%	88.7%
2001	89.9%	92.8%	89.2%
2000	90.1%	95.8%	89.2%

El caso de la escritura es interesante puesto que a diferencia de lectura y matemáticas los porcentajes cambian cada año sin que representen una tendencia al alza, de hecho los tres grupos de estudiantes obtienen en 2002 porcentajes menores a los obtenidos en el año 2000. Sin embargo es justo destacar que los porcentajes dan cuenta de resultados satisfactorios en todos los casos.

Cabe aclarar que los estudiantes económicamente en desventaja son en su mayoría hispanos y, en menor cantidad, afroamericanos (ver tablas del anexo 4). El grupo de estudiantes económicamente en desventaja es el que obtiene los porcentajes más bajos en comparación con los otros dos grupos, lo cual nos lleva a pensar que un factor determinante en el desempeño de los estudiantes es la situación económica en la que se encuentran.

Resulta pertinente comentar que en el informe de la Agencia de Educación del estado de Texas de 1998, el Distrito Escolar Independiente de Ysleta se convirtió en el primer gran distrito urbano en lograr el estatus de *Distrito Reconocido*^{*}, siendo el Proyecto Mariposa Fase I (programa con fuerte énfasis en la formación de autoridades, directivos y profesores de aula), una iniciativa de Lenguaje Dual (Grant Systemwide 1995-2000), que resultó en el componente clave para lograr el éxito reportado.

^{*} Esta categoría se otorgó puesto que los estudiantes aprobaron el TAAS con los siguientes porcentajes: Lectura 88.8; Matemáticas 90.1 y Redacción 90.4

La documentación muestra que los programas duales de Ysleta para estudiantes LEP (Limited English Proficient) y no LEP, promovieron el alto logro académico obtenido por este distrito.

En consecuencia, en 1998, Ysleta recibió también el reconocimiento de la *National Association for Bilingual Education* (NABE) por sus logros en la educación bilingüe de estudiantes del nivel elemental y por haber desarrollado el programa dual (“Project Mariposa Phase II: Dual Language in the New Millennium” 2001).

1.3. Declaración de principios del distrito escolar Ysleta

Otra de las causas a la que se le atribuye el éxito que tiene este distrito escolar es el compromiso que éste ha asumido con respecto a la educación de sus estudiantes y que aparece en la portada del documento *Declaración de Visión* dirigido a padres de familia y alumnos, publicado en español y en inglés y que tiene como antecedente el mencionado Proyecto Mariposa. Dice textualmente:

Todo alumno que se inscribe en nuestras escuelas se graduará de la escuela secundaria con la habilidad de hablar dos idiomas o más, preparado e inspirado para lograr éxito en un colegio, universidad o institución de estudios superiores a fin de llegar a ser un ciudadano de éxito en su comunidad (Distrito Escolar Independiente de Ysleta 2003:s/p).

Consideramos conveniente incluir en este apartado, aunque sea de manera muy general, los principios o lineamientos que este distrito escolar establece para todas sus escuelas a través de la ya mencionada *Declaración de Visión* y que resulta importante en tanto que nos permite comprender algunas de las maneras en como se organiza y desarrolla el trabajo cotidiano dentro del plantel escolar.

El documento cuenta con 72 páginas e inicia con una bienvenida a los padres y estudiantes en la que se les asegura que se cuenta con personal administrativo y maestros *preparados para ayudar a los estudiantes a fin de asegurar que tengan éxito académico, social y emocional para así satisfacer las necesidades de los estudiantes* (idem, p.2.). Tiene como propósito dar a conocer a los padres y

estudiantes tanto los servicios y programas educativos que ofrecen las escuelas de este distrito escolar así como de los mecanismos, reglas y normas que se deben seguir dentro del plantel durante la estancia de los estudiantes en el mismo.

El texto detalla de manera muy particular las leyes federales y estatales por las que se rige el distrito Ysleta para establecer en todos los casos (servicios, programas, procedimientos administrativos, exámenes, matriculación, asistencia, horarios, etcétera) tanto las normas, reglas y pautas de conducta dentro y fuera del plantel, como las sanciones y consecuencias que sufrirán aquellos que las violenten. Incluso especifica las instancias legales a las que les compete atender ciertas violaciones a dichas leyes y en las que la escuela, no sólo no puede tener ingerencia sino que, además, está obligada a denunciarlas. Por ejemplo, en el texto se advierte que:

(...) si una persona no presenta sus sospechas de abuso y negligencia física o mental de un menor, comete una infracción penal Clase B que puede ser castigado por 1) una multa, 2) cárcel o 3) ambas cosas, cárcel y multa (idem, p. 55.).

Especifica **declaraciones** (como la no discriminación, la protección a la propiedad literaria o el abuso y negligencia de menores); **reglamentos** (para clubes escolares, el estacionamiento y control del tráfico, el uso de libros de texto, las visitas de padres a la escuela, las tareas); **normas** (de disciplina, de conducta y de comportamiento en todos los espacios del plantel y fuera de éste; las relacionadas, con las asistencias, faltas y retardos a la escuela, con los horarios y con las calificaciones, con las suspensiones y expulsiones); **códigos** (de vestir y de conducta estudiantil); **responsabilidades y obligaciones** (cooperación con agencias que ejecutan la ley en cateos y restricciones físicas).

En contraparte, el texto también expone y explica los incentivos y premios para quienes cumplen a cabalidad con lo establecido por la escuela. Algunos de éstos son: *Listas de Honor, Sociedad Nacional de Honor, Sociedad de Honor*

Académico, Premio Escolar, Premio del Consejo Estudiantil y Premio Atlético (idem, p. 6-10).

En lo que se refiere a los servicios que ofrecen las escuelas que pertenecen a este distrito, el texto contiene una breve explicación acerca de su propósito, funcionamiento y forma en como éstos deben ser utilizados. Se especifican servicios que van desde la recuperación de artículos extraviados, el uso de casilleros, la cafetería y el transporte; hasta la biblioteca, consejería, orientación y, los servicios médicos.

En todos los servicios se explican con detalle los mecanismos que regulan su funcionamiento, por ejemplo en el caso de los servicios médicos se presenta información relacionada con: casos de emergencia, administración de medicamentos, inmunizaciones, estudiantes enviados a casa por salud, readmisión de estudiantes a la escuela después de estar enfermos o heridos, exámenes médicos y reparaciones de primeros auxilios.

Además de lo anterior, en el documento se explican y describen los procedimientos y mecanismos que se deben seguir para: admitir y matricular estudiantes en la escuela; retirarse de la misma; para promover, aprobar o reprobar a un alumno; ubicarlos en un grado escolar y; realizar transferencias de una escuela (o distrito escolar) a otra.

2. Programas

El distrito escolar Ysleta describe de manera general los programas que todas las escuelas están obligadas a ofrecer en todos los casos a sus estudiantes. Dichos programas tienen como finalidad atender tanto los programas curriculares como aquellos relacionados con la diversidad cultural y étnica (a través de los programas bilingües) y con las necesidades especiales (programas relacionados con discapacidades, problemas de aprendizaje o dificultades en lectura y matemáticas). A su vez, ofrecen programas que contemplan actividades

extracurriculares. En el distrito escolar elegido para realizar esta investigación se contemplan así, los siguientes programas:

Tabla 9

Programas educativos			
Curriculares	Educación bilingüe	Extracurriculares	Necesidades especiales
<ul style="list-style-type: none"> - De instrucción básica. - De enriquecimiento (para padres adolescentes; enseñanza en el hogar o en hospital) 	<ul style="list-style-type: none"> - Para estudiante LEP (proficiencia limitada en inglés). - Para la escuela elemental - De Inglés como Segunda Lengua- Grados 7 al 12. - De dos lenguas- Grados k al 12. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atléticos, literarios y de música. - De cómputo - De verano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para estudiantes dotados. - Para discapacitados.

Además de los programas anteriores, este distrito cuenta con los programas denominados “magnet” (imán) que están diseñados para atraer estudiantes especialmente dotados para matemáticas, ciencias o artes (particularmente artes del lenguaje). La admisión en escuelas con estos programas no responde a criterios geográficos, es decir, no necesariamente atiende a los estudiantes que viven en los alrededores de la escuela, puesto que su atención se centra en ofrecer igualdad de oportunidades para conseguir así un equilibrio racial. Por esta razón es que uno de los requisitos que las escuelas tienen que cumplir para implementar este tipo de programas, es la admisión de una cuota racial determinada por las autoridades distritales.

En este distrito existen escuelas que en su totalidad son imán, como el caso de la escuela Alicia Chacón cuya especialidad se concentra en las artes del lenguaje. En esta escuela se ofrecen programas para que los estudiantes aprendan, además del inglés y la lengua materna (que en la mayoría de los estudiantes corresponde al español), una tercera lengua.

2.1 Plan de estudios

En la actualidad cada estado de esta nación establece e implementa, en asociación con las comunidades, las normas y el currículo para educar a sus

estudiantes. Por esta razón, es que las familias desempeñan un papel más directo y activo en la determinación de cómo las escuelas van a desarrollar la instrucción a sus hijos. Las escuelas son gobernadas por una Junta Escolar, cuyos miembros son elegidos por los pobladores del área comunitaria o designados por el gobierno municipal.

Dicha Junta Escolar elige el currículo y los libros de texto que se utilizan en las instituciones, mientras que la administración del distrito escolar, o la escuela local, se encargan de emplear al personal docente y administrativo. A su vez, cada distrito escolar, es responsable de la educación que se imparte en las escuelas a su cargo ante el departamento estatal de educación pública. (Zelasko, N. y Antunez, B. 2000:29).

En el caso tanto del distrito escolar como de la escuela en donde realizamos la investigación, el plan de estudios titulado *Conocimientos y Destrezas Esenciales de Texas* o TEKS por sus siglas en inglés (*Texas Essential Knowledge and Skills*) con el que se trabaja, es proporcionado por las autoridades educativas del estado de Texas y corresponde a los niveles educativos: elemental, medio y superior.

El actual plan o currículo de educación básica comprende tanto materias fundamentales (u obligatorias) como materias de enriquecimiento. Como puede observarse en la siguiente tabla, en el primer caso se establecen cuatro disciplinas mientras que en el segundo se incluyen cinco.

Tabla 10

Materias que incluye el TEKS	
Currículo fundamental/obligatorio	Currículo de enriquecimiento
Artes del lenguaje	Lenguas distintas al inglés (hasta donde sea posible)
Matemáticas	Bellas artes
Ciencia	Educación física
Ciencias sociales	Salud
	Tecnología

Es responsabilidad del distrito escolar proveer el currículo fundamental y el de enriquecimiento a través de una instrucción efectiva a todos los estudiantes, mientras que las escuelas tienen la obligación de implementar las provisiones de esta norma para asegurar que *todos los estudiantes participen activamente y con éxito en el programa fundamental y el programa de enriquecimiento y, obtengan los conocimientos, habilidades y competencias establecidos en el TEKS para cada materia a través de un enfoque de enseñanza que refleje las metas de la escuela y el distrito* (idem, p.11).

De acuerdo con la norma, ninguna escuela puede quitar u omitir los contenidos del currículo fundamental, aunque con una excepción aprobada por el distrito puede añadir, sólo al currículo enriquecido, algunos elementos (Distrito Escolar Independiente de Ysleta 2003: 11).

En el caso del capítulo específico destinado a *Las artes del lenguaje en español e inglés como segundo idioma* (capítulo 128) incorporado en el currículo enriquecido se presentan, además de los conocimientos y destrezas destinados a todos los estudiantes, aquellos y aquellas que se relacionan específicamente con los estudiantes cuya primera lengua no es el inglés.

Dado que el interés de esta investigación se centra en la alfabetización en español (considerada como segunda lengua), centraremos el análisis del plan de estudios en el área de las *Artes del lenguaje* en general y, en particular, las *Artes de lenguaje en español e inglés como segundo idioma* puesto que es en este último en donde se encuentran los conocimientos, habilidades y competencias relacionados con la lengua oral y la lengua escrita que se pretende desarrollen y aprendan los estudiantes cuya lengua materna es distinta al inglés.

2.2. Antecedentes y propósito del plan de estudios

La escuela norteamericana ha incorporado a lo largo de su historia cambios que, en su momento, fueron novedosos y que de una u otra forma están vinculados a la realidad de las reformas educativas actuales. Por esta razón es que en el

siguiente cuadro presentamos de manera general los que, de acuerdo con Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000) son los más representativos.

Tabla 11

Reformas novedosas en la escuela estadounidense	
Principios S. XX	Instrucción de grupos grandes.
Década de los 20´	Educación individualizada.
Década de los 50´	Instrucción en grupos pequeños.
Década de los 60´	Reaparece la enseñanza individualizada.
Década de los 70´	Interés por la educación humanística y abierta.
Finales de los 70´	Resurge la enseñanza de la clase entera en la forma de instrucción directa y más estructurada.
Década de los 80´	Interés por la enseñanza para la comprensión y la implicación de los estudiantes en un diálogo constructivo.
Década de los 90´	El interés se centra en hacer escuelas receptivas a los estudiantes como seres sociales y, en encarar sus necesidades como aprendices.
Actualmente	La reforma de enseñanza se centra en: la instrucción en pequeños grupos y la enseñanza para la comprensión.

Dada la importancia que han cobrado estos cambios en la reforma actual y, la influencia que ésta ejerce en la práctica cotidiana de la maestra seleccionada para esta investigación, consideramos pertinente analizar algunas de las semejanzas y diferencias que existen entre el actual plan de estudios y el que le precede. Nos centraremos en aquellos aspectos del área las *Artes del Lenguaje* en ambos planes (EE y TEKS) puesto que son éstos los que se vinculan con los intereses y propósitos de esta investigación.

2.3 Diferencias entre los planes TEKS y EE en el área de lenguaje para primaria.

El plan de estudios actual (TEKS), implementado oficialmente en el año escolar 1998-1999, tiene como antecedente el de 1993 denominado *Elementos Esenciales* (EE) el cual es considerado como prescriptivo en tanto que se centra *en las oportunidades que deben ofrecerse a los estudiantes para cumplirlo* (Texas Center for Reading and Language Arts College of Education 2000:69), es decir, este plan enfatiza el aprendizaje más que la enseñanza.

Por el contrario, el plan de estudios vigente (TEKS), que incluye otras lenguas distintas al inglés (LOTE por sus siglas en inglés), propone *que los estudiantes conozcan y sean capaces de realizar dichas metas* (TEKS 2000: s/p), de ésta manera se hace mayor énfasis en lo que se debe enseñar. En consecuencia, se apoya tanto la instrucción en pequeños grupos -de la que se deriva la estrategia instruccional denominada *aprendizaje cooperativo*- así como la denominada enseñanza para la comprensión -de la que se desprende el acento en *las oportunidades de aprendizaje*-. Aunque estas reformas educativas son apoyadas por numerosos educadores y especialistas en tanto que pueden tener efectos positivos en la enseñanza es necesario considerar que:

(...) el cambio de formato instruccional, por sí solo, no es una panacea ya que la relación entre la forma de enseñanza y la oportunidad del alumno resulta problemática. El tema real es la necesidad de comprender la calidad de un formato instruccional, no su forma. (Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. 2000: 293).

A su vez, hay que considerar que las reformas educativas coinciden también con cambios en el plan de estudios lo que, de acuerdo con varios especialistas (Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. 2000), puede provocar que se muevan ciertos enfoques de enseñanza de un currículum a otro, es el caso, por ejemplo: del *phonics* frente al lenguaje integral.

La reacción ante un currículo con un planteamiento fónico y lectores de elementos básicos, vino en la forma de un currículum que consideraba el lenguaje en su totalidad y que fue implementado hasta tal extremo en algunas aulas que se convirtió en el “nuevo” problema (idem, p.294).

En consecuencia las diferencias y semejanzas entre los currículum actuales no deben generalizarse puesto que, cuando se toman decisiones curriculares, existen concesiones basadas en el reconocimiento de que, como afirman Good y Power (1983 citado por Biddle, B. et al 2000:295), *diferentes tipos de estudiantes pueden*

verse afectados de forma diferente por el currículum y la enseñanza, y que ciertos paquetes curriculares pueden ser más útiles que otros para lograr algunos objetivos.

Considerando lo anterior es que presentamos, a continuación, algunas de las diferencias más representativas y relacionadas con el área de lenguaje, entre el TEKS y el EE.

a) Diferencias en contenidos

Las diferencias en los contenidos de las *Artes del Lenguaje en Español* y el *Inglés como la Segunda Lengua* también son paralelas a aquellas entre los contenidos de las *Artes del Lenguaje en Inglés* del EE, y los contenidos de las *Artes del Lenguaje en Inglés* y la *Lectura* del TEKS (Agencia de Educación en Texas 1998 s/p).

b) Diferencias en la duración y organización de los programas bilingües.

Como se puede observar en la tabla que se presenta a continuación, la duración de los programas bilingües aumenta un año en el plan vigente y, a diferencia del plan de 1993, en la actualidad el programa de inglés como segunda lengua se organiza individualmente en cada grado escolar.

Tabla 12

	EE plan 1993	TEKS plan vigente
Duración	El lenguaje en <i>Educación bilingüe</i> termina en el 5°.	Las <i>Artes del Lenguaje en español</i> se extienden hasta el 6°.
Organización del ESL	Está organizado en grupos generales.	Está dirigido individualmente a cada grado.

c) Diferencias en la articulación de habilidades y conocimientos.

A diferencia del EE, los conocimientos y las habilidades esenciales del *Español e Inglés como Segunda Lengua* se integran en el TEKS dentro de los correspondientes a las *Artes del Lenguaje en Inglés* y la *Lectura* (dirigidos a las necesidades, tanto de los estudiantes de segunda lengua, como aquellos que están aprendiendo a leer en español). Por esta razón es que en el actual plan de

estudios se distinguen tres columnas: una destinada a *Las artes del lenguaje en inglés* otra a *Las artes del lenguaje en español* y una más para el *Inglés como Segundo Idioma*.

Esta última columna corresponde a los conocimientos y habilidades esenciales (TEKS) de lenguas distintas al inglés (LOTE por sus siglas en inglés), de los que hablaremos más adelante.

d) Diferencias en el número de habilidades y el énfasis en determinados aspectos. Otra diferencia del TEKS con respecto al plan de 1993 es que en el vigente, se incluyen nuevas habilidades relacionadas con la lectura (la lectura guiada, la lectura independiente y la lectura de textos decodificables) enfatizándose los siguientes aspectos:

- La conciencia fonológica con el propósito de comprender el funcionamiento de la lengua.
- El uso competente de un amplio rango de estrategias tanto para comprender textos informativos, técnicos, como para la respuesta literaria.
- Las habilidades de indagación, investigación y “aprender para escribir” para todos los grados.
- La gramática y la ortografía (y se articulan) que enfatizan y articulan por separado los conocimientos y habilidades establecidos.
- El conocimiento de los libros y la conciencia de lo impreso (escrito).
- Las habilidades básicas: escuchar, hablar, observar y representar.

2.4. Semejanzas entre los planes TEKS y EE en el área de lenguaje para primaria

Las *Artes del Lenguaje en Español e Inglés como la Segunda Lengua* son paralelas a aquellas entre las *Artes del Lenguaje en Inglés* del EE y, las *Artes del Lenguaje en Inglés y Lectura* (Agencia de Educación en Texas 1998 s/p) del TEKS en aquellos casos en los que se propone que los estudiantes:

- a) Lean una variedad de textos para una variedad de propósitos.

- b) Localicen información en los textos.
- c) Resuman e identifiquen las ideas principales y las apoyen con detalles.
- d) Escriban con diversos propósitos y para una variedad de audiencias.

2.5. Análisis general del TEKS para las Artes del lenguaje en español e inglés como segunda lengua correspondientes a kindergarten.

Al igual que el resto de los conocimientos y habilidades esenciales para Texas (TEKS) implementados oficialmente en 1998, los correspondientes al grado de kindergarten, están dirigidos a tres tipos de estudiantes: monolingües en inglés, monolingües en español y, estudiantes del inglés como segunda lengua. Por esta razón es que su contenido se organiza en tres columnas que, en el caso del área de lengua, corresponden a:

- *Las artes del lenguaje en inglés (LAI).*
- *Las artes del lenguaje en español (LAE).*
- *Las artes del lenguaje para inglés como segundo idioma (LA-ESL).*

Tabla 13

Número de metas, conocimientos y habilidades por tipo de estudiantes			
	LAI	LAE	LA-ESL
Metas	16	16	20
Conocimientos/habilidades	55	55	85
Total	71	71	105

Como se puede observar en la tabla anterior, el número de metas y conocimientos/habilidades aumenta en la tercera columna correspondiente al inglés como segunda lengua (ESL) puesto que es en ésta en donde se incorporan los TEKS para *Otras Lenguas Distintas al Inglés* (LOTE por sus siglas en inglés) los cuales están organizados de acuerdo con el nivel de conocimientos o adquisición que, sobre esta lengua, tienen los estudiantes inscritos en programas bilingües de inglés como segunda lengua, es decir: inicial, intermedio y avanzado.

Dichos niveles no concuerdan necesariamente con el grado escolar que cursan los estudiantes por lo que, según sea el caso, pueden hacerse combinaciones en los cuatro componentes de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. Por esta razón

es que más adelante haremos una breve descripción de los componentes, metas, conocimientos y habilidades particularmente dirigidos a estudiantes con otras lenguas distintas al inglés (LOTE). Considerando lo anterior es que a continuación presentamos un análisis de aquellos componentes que sí coinciden en las tres columnas.

Conviene aclarar que en el caso de los estudiantes inscritos en las Artes del Lenguaje en Español éstos obtendrán, además de lo anterior, los conocimientos adecuados para su grado a través del uso de su lengua materna mientras que los inscritos en Inglés como Segunda Lengua (ESL), aplicarán las destrezas requeridas a su nivel individual de dominio del inglés.

Tanto las metas como los conocimientos y habilidades que se pretende que los estudiantes alcancen y desarrollen a lo largo del curso escolar se organizan en tres grandes grupos a los que en este trabajo llamaremos bloques: uno destinado al lenguaje oral (hablar, escuchar) y dos al lenguaje escrito (leer y escribir). A su vez, cada bloque cuenta con determinadas metas de las que se desprenden conocimientos y habilidades específicos, cuyo número es distinto en cada caso.

Como se puede notar en la siguiente tabla, el bloque correspondiente a la lectura es el que ocupa mayor espacio en el currículo -correspondiente al área de lengua- en tanto que suma el 56% de las metas y el 45% de conocimientos/habilidades, mientras que la escritura es el bloque que ocupa el menor espacio puesto que representa sólo el 18% de las metas y el 23% de conocimientos/habilidades.

Además cabe destacar que, en el caso de las metas (columna izquierda), la lectura representa más de la mitad (56%) de las mismas, en tanto que la suma de los dos bloques restantes sólo suman el 43%. Este dato resulta interesante pues indica la importancia y el peso que tiene la lectura en este grado escolar y explica, en parte, las razones por las que en la práctica de la docente observada en esta investigación la lectura es a la que se le destina más tiempo del horario de clases.

Tabla 14

Número de metas y conocimientos/habilidades por bloque		
Bloque	Metas	Conocimientos/habilidades
Lengua oral	4 (25%)	17 (30.9%)
Lectura	9 (56%)	25 (45.4%)
Escritura	3 (18%)	13 (23.6%)
Total	16 (100%)	55 (100%)

En lo que respecta a la columna de conocimientos y habilidades, aunque la lectura sigue representado el porcentaje más alto, no representa la mayoría de los mismos puesto que, en este caso, el porcentaje de los dos bloques restantes es más alto y menos disparado. Esto se debe a que la oralidad y la escritura son los que juntos representan la mayoría de los conocimientos y habilidades, con el 53%.

Además de lo anterior, conviene detenerse a reflexionar la forma en como se distinguen entre sí las metas de cada bloque puesto que de esta manera es posible reconocer el énfasis que se le da a ciertos componentes. En la siguiente tabla aparecen las metas propuestas para kindergarten, en el orden en que están presentadas dentro del documento original.

Tabla 15

Organización de metas por bloque		
Oralidad (escuchar/hablar)	Lectura	Escritura
1. Propósitos. 2. Cultura. 3. Públicos/ gramática oral. 4. Comunicación.	1. Conocimiento de la letra impresa. 2. Familiaridad fonológica. 3. Relación entre letras y sonidos. 4. Desarrollo de vocabulario. 5. Comprensión. 6. Respuesta literaria. 7. Estructura del texto- conceptos literarios. 8. Cuestionamiento- investigación. 9. Cultura.	1. Ortografía/ caligrafía. 2. Composición. 3. Cuestionamiento/ investigación.

Como se observa en la tabla anterior el bloque de lectura es el que contiene el mayor número de metas lo que comprueba que es el componente al que se le da más énfasis en este grado escolar. En las metas también es posible reconocer, al menos, la presencia de dos tipos distintos de análisis o estudio de la lengua: uno relacionado con el análisis de unidades lingüísticas tales como la fonología (metas

2 y 3 de lectura) y la gramática (meta 1 de escritura) y otro, con el análisis de la comunicación, la reflexión y la interpretación de significados en el que se encuentran la mayoría de las metas de todos los bloques.

En el primer caso se asume que el docente está en posibilidad de adoptar un enfoque de enseñanza de la lengua dirigido a comprender la estructura de la misma a partir del reconocimiento de las “partes” que la constituyen, y del análisis del tipo de algunas de las relaciones que se establecen entre ellas, lo que conlleva a prácticas en las que predomina la memorización y repetición de unidades lingüísticas descontextualizadas.

Un ejemplo muy claro de las implicaciones que tiene la separación del análisis de los niveles o unidades lingüísticas es la de enfatizar los aspectos notacionales del sistema y su descifrado, hecho del que se desprende la concepción de la lectoescritura como una *suma de partes secuenciadas de forma jerárquica sin que entre esas partes, antes de la finalización del proceso de reconocimiento formal del sistema notacional, se establezcan funciones comunicativas y discursivas* (Carmena G, et al 2002: 16).

Bajo esta concepción, el aprendizaje de la lectura y escritura se limita al procesamiento de la información como proceso ascendente (Molina 1991 citado por Carmena G, et al 2002), es decir, el estudiante aprende las unidades básicas y elementales del sistema a partir de su presentación dentro de secuencias que implican superar niveles de forma aditiva (Carmena G, et al 2002). A su vez dichas secuencias, determinadas por la lógica de un adulto alfabetizado, hacen susceptible de jerarquizar un conjunto de habilidades o microhabilidades en etapas presentadas en un orden particular a través del cual es posible medirlas y evaluarlas (Barton 1994, Goodman, K. 1999).

En este modelo, en el que la comprensión de significado se procesa de abajo hacia arriba y del que se derivan métodos analíticos tales como el “phonics”, *la lectura consiste en procesar letras y palabras [por lo que] la elaboración de*

significado se basaría en pronunciar mentalmente las palabras que nuestra mente escucha (Pressley, M. 1998: 63), mientras que la escritura se reduce a una técnica individual que consiste en discriminar formas visuales y auditivas próximas, en tanto que se trata de una simple transcripción de lo sonoro a un código visual (Ferreiro, E. 1997).

Cabe aclarar, sin embargo, que en el caso que nos ocupa y como se muestra en la tabla anterior, sólo 3 de las 16 metas presentadas en los TEKS están directamente relacionadas con el método fonético y que, dada la ausencia explícita de cómo abordar los contenidos que de éstas se desprenden no necesariamente son las que predominan en la práctica docente, puesto que dependiendo del enfoque adoptado las unidades lingüísticas pueden trabajarse por separado o en situaciones y discursos comunicativos.

Algunos ejemplos de estos tipos de conocimientos/habilidades que resultan necesarios para comprender la naturaleza, propiedades y características de la lengua pero que, dependiendo del enfoque adoptado pueden abordarse de una u otra forma, son los que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 16

Conocimientos y habilidades relacionados con aspectos puntuales de la lengua	
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Identifique, los elementos musicales del lenguaje literario, tales como sus rimas o sonidos repetidos. • Obtenga cada vez más dominio de la gramática al hablar, tal como el uso de la concordancia entre sujeto y verbo, las oraciones completas y los tiempos correctos.
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Identifique, separe y combine las sílabas de las palabras habladas, por ejemplo, aplaudiendo cada sílaba y moviendo objetos manipulables para representar sílabas en palabras. • Combine sonidos para formar palabras habladas, por ejemplo, moviendo objetos manipulables para combinar fonemas en una palabra hablada. • Identifique y separe el sonido inicial y final de una palabra hablada. • Demuestre el concepto de la palabra, separando las oraciones habladas en palabras individuales.
Escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Escriba cada letra del alfabeto, tanto mayúscula como minúscula. • Utilice su conocimiento fonológico para asociar sonidos con letras y escribir mensajes

A diferencia de los conocimientos/habilidades contenidos en la tabla anterior, existen otros en los que se reconoce de manera más explícita el propósito de centrar la atención en la reflexión, uso y función de la lengua entendida ésta como medio de comunicación. Este grupo de conocimientos/habilidades -de los que presentamos en la siguiente tabla algunos ejemplos- es, como ya se dijo, el que predomina en los tres bloques: oralidad, lectura y escritura.

Tabla 17

Conocimientos/habilidades relacionados con el uso y función de la comunicación.	
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Determine el (los) propósito(s) de escuchar tal (es) como para obtener información, resolver problemas, apreciar y disfrutar. • Relacione ideas y experiencias con los demás a través del escuchar y hablar. • Haga y conteste preguntas relevantes y contribuya a grupos de discusión, grandes o pequeños. • Apoye y aclare los mensajes orales utilizando recursos apropiados, tales como objetos, ilustraciones o cartelones.
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozca que las diferentes partes de un libro, tales como la cubierta, la página del título y el índice, ofrecen información. • Discuta el significado de palabras y desarrolle su vocabulario a través de experiencias relevantes y concretas. • Establezca propósitos para leer o escuchar, tales como para estar informado, seguir instrucciones y entretenerse. • Participe activamente reaccionando, especulando y siguiendo en voz baja la lectura en voz alta de selecciones que son predecibles y de patrones conocidos.
Escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Escriba mensajes en la página que se lean de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. • Escriba para anotar ideas y reflexiones. • Genere ideas antes de escribir sobre tópicos escogidos por sí mismo. • Anote o dicte su conocimiento de un tópico de varias maneras: haciendo dibujos, listas, y mostrando la relación entre ideas.

Como se puede observar, este tipo de conocimientos/habilidades enfatizan el carácter social y funcional de la lengua, es decir, *el modo en que se producen en la vida real los intercambios lingüísticos y comunicativos* (Lomas, C. 1993: s/p).

En consecuencia se reconoce un enfoque comunicativo funcional para la enseñanza de la lengua, en tanto que se asume como propósito central desarrollar no sólo la **competencia lingüística** sino también la **competencia comunicativa** que implica considerar componentes tales como: el sociolingüístico, el discursivo y el estratégico.

Este enfoque surge a partir de una valoración crítica acerca: del uso de la lengua y la comunicación; de la relación entre lengua y contexto social; y de las funciones y significados sociales y culturales involucrados en los procesos y comportamientos lingüísticos.

Dichos aspectos, que centran su atención en el carácter social y funcional de la lengua, dan origen a una nueva concepción de la lengua que enriquece sustancialmente los estudios acerca del fenómeno lingüístico y que involucra a numerosas disciplinas interesadas por ciertas reflexiones sobre el lenguaje, lo cual hace posible la conformación del enfoque comunicativo funcional.

2.6. Propósitos del TEKS en general y del TEKS para lenguas distintas al inglés.

Como ya se dijo, el TEKS tiene como propósito que todos *los estudiantes conozcan y sean capaces de realizar metas* (TEKS 2000: s/p), sin embargo dado que en esta investigación se trabaja con un grupo cuya instrucción y lengua materna es el español resulta pertinente conocer los propósitos que el mismo TEKS propone para estudiantes con una lengua distinta al inglés (LOTE Languages Other Than English).

El TEKS para LOTE, adoptado en 1997 por el Consejo Educativo de Texas, surge a partir de un contrato realizado por la Agencia de Educación en Texas (TEA) al Laboratorio de Desarrollo Educativo del Suroeste (SEDL) para elaborar un marco de referencia que posibilitara la definición de los conocimientos y habilidades esenciales para lenguas distintas al inglés, entre ellas el español.

Por tal motivo, el mencionado Laboratorio crea el Proyecto ExCELL (Excellence and Challenge: Expectations for Language Learners) e involucra a miembros de numerosas asociaciones de educadores y especialistas del lenguaje así como a distintos personajes directamente vinculados al aprendizaje de lenguas distintas al inglés como son: autores, consultores, profesores de educación básica, supervisores de distritos escolares, profesionales universitarios, empresarios y

representantes de la comunidad. A su vez, el proyecto ExCELL utiliza como referencia para la elaboración del TEKS para LOTE lo siguiente:

- Los estándares nacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Los fundamentos o marcos de referencia de los currículums de otros estados.
- La recolección y revisión de datos de campo.
- Investigaciones actuales en el campo del aprendizaje y evaluación de la lengua.
- Los debates y opiniones generadas en reuniones de trabajo (SEDL y TEA 1997: Preface).

Los estándares nacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en los que se basaron los autores del marco de referencia del TEKS para LOTE ofrecen, según Valdés, G. (2001:26), *una visión de los objetivos del estudio del lenguaje, que tiene gran relevancia para quienes nos concierne este tipo de instrucción, porque éstos representan mucho más que guías para el desempeño académico en tanto que la perspectiva de los estándares sobre el aprendizaje de la lengua considera que el estudio del lenguaje conlleva la habilidad de interactuar en la lengua meta* (idem, p. 27).

Los objetivos antes mencionados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 18

Estándares Nacionales para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras- Objetivos para el Estudio de Lenguas extranjeras
Comunicación en lenguas distintas al inglés.
Obtención de conocimiento y comprensión de otras culturas.
Conexión con otras disciplinas e información adquirida.
Desarrollo de perspicacia dentro de la cultura y lengua natural.
Participación en comunidades multilingües en el hogar y alrededor del mundo.

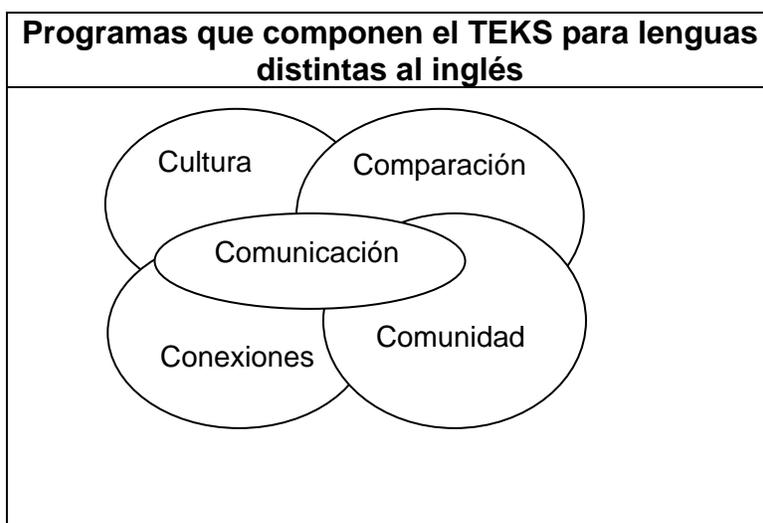
Algunas de las premisas más relevantes en las que se basa el currículo del TEKS para LOTE son:

- Los programas de lenguas distintas al inglés están dirigidos a todos los estudiantes independientemente de su lengua materna.
- Es a través de la comunicación significativa que el lenguaje se adquiere.

- Para alcanzar la competencia comunicativa, además del estudio de la gramática y la literatura, es necesario centrarse en las habilidades básicas de la lengua: hablar, escuchar, leer, escribir, observar y demostrar.
- La instrucción contempla una amplia variedad de enfoques de enseñanza y de materiales -incluyendo internet, CD-ROMs y materiales auténticos tales como el periódico- (SEDL y TEA 1997:5).

Conocimientos y habilidades esenciales para lenguas distintas al inglés.

De acuerdo con el *Laboratorio de Desarrollo Educativo del Suroeste* (SEDL: s/f) el TEKS para lenguas distintas al inglés (LOTE, por sus siglas en inglés) está organizado alrededor de cinco *Programas Objetivo* (Programs Goals) estrechamente vinculados entre sí, a saber: Comunicación, Cultura, Conexiones, Comparaciones, y Comunidad que se representan en un diagrama como el siguiente:



Como se puede observar en el diagrama anterior, los cinco círculos superpuestos ilustran la interrelación existente entre los *Programas Objetivo*. La comunicación aparece en el centro porque es considerada el medio a través del cual los estudiantes pueden lograr los objetivos de los otros cuatro programas, puesto que éstos ofrecen amplios contextos y oportunidades de aprendizaje que apoyan el objetivo fundamental, es decir, la comunicación.

En los Cinco *Programas Objetivo*, se asume que más allá de las habilidades esenciales (la ortografía y la gramática) la verdadera proficiencia involucra el uso del lenguaje de manera apropiada, dentro de una amplia variedad de contextos y para diversos propósitos.

Con la finalidad de evaluar de manera más específica el progreso de los estudiantes, los *Programas Objetivo* proponen que se realice dentro del contexto de habilidades y conocimientos particulares. Por esta razón es que las expectativas de desempeño para cada propósito subrayan lo que el estudiante *debe conocer y ser capaz de hacer* en, y a lo largo de los tres niveles propuestos: inicial, intermedio y avanzado. Tomando en cuenta que el TEKS para lenguas distintas al inglés (LOTE) considera que *las expectativas de desempeño son sólo un intento para alcanzar la proficiencia*, propone cuatro para el nivel inicial, seis para el intermedio y siete para el avanzado. Además contempla un grado de dificultad que va aumentando por nivel y que se especifica de la siguiente manera:

Tabla 19

Expectativas de desempeño por nivel		
Inicial	Intermedio	Avanzado
Que los estudiantes trabajen con temas o contenidos conocidos (familiares).	Que los estudiantes trabajen y amplíen las habilidades del nivel inicial.	Que los estudiantes dominen las tareas del nivel inicial, amplíen las del nivel intermedio y desarrollen su dominio en las tareas del nivel avanzado.

Las expectativas de desempeño que se derivan de los propósitos de cada nivel se enuncian como acciones tales como: comprender, participar, crear, identificar, escribir, explicar, narrar, describir, usar, reconocer, resolver, etcétera lo que conlleva a centrarse en acciones puntuales y específicas dentro de variadas situaciones de comunicación en distintos contextos tales como los referidos en los *Programas Objetivo*. Un ejemplo del tipo de expectativas de desempeño según el nivel es el siguiente:

Tabla 20

Inicial	Intermedio	Avanzado
1. Comprender expresiones cortas al escuchar y responder oralmente el material aprendido. 2. Aprender a producir palabras, frases y oraciones al hablar y escribir.	1. Participar en eventos comunicativos sencillos cara a cara. 2. Crear afirmaciones y preguntas para comunicarse de manera independiente al hablar y escribir.	1. Participar totalmente y en conversaciones casuales de manera culturalmente apropiada. 2. Explicar, narrar y describir en los tiempos pasado, presente y futuro al hablar y escribir.

2.7. Principios

El TEKS para LOTE se caracteriza por ser un currículo basado en una concepción de la lengua de la que se derivan ciertos principios. En el caso de la enseñanza de la lengua en la que se basa el TEKS dichos principios establecen que todos los estudiantes, incluyendo aquellos que tienen una lengua distinta al inglés:

- Puedan ser usuarios competentes de la lengua.
- Confíen en las habilidades que ya tienen para adquirir gran competencia en la lengua.
- Aprendan la construcción de significados a través tanto de la interacción con otros, como de una instrucción explícita.
- Sean competentes usuarios de la lengua para participar plenamente en la sociedad.
- Adquieran mayor responsabilidad de su propio desarrollo en la competencia de la lengua.
- Cuenten con modelos de lengua competentes.
- Tengan acceso a aulas en las que se haga un uso propositivo del lenguaje, se promuevan interacciones y, se incluyan: buenos maestros, buenos libros, materiales escritos adecuados, amplias oportunidades para hablar y escuchar con diversos propósitos y, acceso a la tecnología (TEKS 2000: s/p).

En el caso específico del TEKS para LOTE además de los principios anteriores, el currículum establece otros ocho que se derivan de la investigación actual sobre la naturaleza, el aprendizaje y el desarrollo de la lengua, los cuales son:

1. Adquirir lenguas distintas al inglés es esencial para todos los estudiantes.
2. Las múltiples variables de los estudiantes (tales como la edad, la etapa de desarrollo, los estilos de aprendizaje, los conocimientos previos, etcétera) afectan la manera en como éstos adquieren otras lenguas.
3. Conocer lenguas distintas al inglés en niveles de proficiencia avanzada beneficia a los estudiantes y a la sociedad.
4. Los programas de lenguas distintas al inglés que comienzan en el nivel elemental y continúan ininterrumpidamente hasta el nivel medio superior, permiten a los estudiantes alcanzar niveles avanzados de proficiencia y los beneficia en otros escenarios académicos y sociales.
5. Mantener y expandir la lengua nativa de los hablantes beneficia al individuo y a la sociedad.
6. Los estudiantes deben tener oportunidades para desarrollar su proficiencia en una variedad de lenguajes.
7. El aprendizaje de lenguas distintas al inglés es interdisciplinario.
8. Las lenguas distintas al inglés permiten a los estudiantes comprender mejor otras culturas (SEDL y TEA 1997:7-20).

Es bajo estos principios que en este currículum, la lengua se concibe como:

- **Funcional.** En tanto que cuando se adquiere la competencia en la segunda lengua los estudiantes, a través de ésta, son capaces de aprender contenidos académicos, sociales y culturales.
- **Interdisciplinaria.** Porque todos los estudiantes, al usar una lengua distinta al inglés, pueden sumar a su experiencia educativa conexiones interdisciplinarias dentro del currículum escolar.
- **Interdependiente.** En tanto que lejos de ser estrictamente lineal, el desarrollo de la competencia comunicativa se presenta cuando la práctica es guiada repetidamente a lo largo del tiempo para ayudar a que los estudiantes alcancen la confianza y fluidez en las diferentes funciones de la lengua.

- **Proceso a largo plazo.** Dado que, como lo demuestra múltiples estudios, el desarrollo de la competencia en la lengua requiere de un extendido periodo de tiempo de manera que los estudiantes cuenten con numerosas oportunidades para experimentar y practicar el lenguaje en diversas comunicaciones significativas.
- **Aprendizaje cultural.** Puesto que en la actualidad la cultura, en la instrucción del lenguaje generalmente es entendida como aquella que incluye las perspectivas (la forma en como las personas perciben las cosas), las prácticas (lo que las personas hacen) y los productos (lo que crean las personas, sean productos tangibles o intangibles) de una sociedad.

3. Enfoques educativos.

A diferencia de otros países como el de México, en los que dentro de los programas y planes de estudio se detallan el o los enfoques educativos, dentro del TEKS no aparecen de manera explícita, sin embargo, es posible distinguir, a través de sus contenidos y metas así como de los materiales editoriales (que se basan en estos), al menos algunos elementos de los siguientes tres enfoques, los cuales fueron adoptados por la “División del Currículum y Desarrollo Profesional” (TEA: 1998 s/p):

- Enfoque (instrumentalista) **centrado en el estudiante.** Se concentra en lo que el estudiante es capaz de lograr como resultado final, es decir, el interés se centra en el producto generado durante lo aprendido en un determinado tiempo escolar o a lo largo de una lección. La forma (el proceso) en como se alcanza el resultado final (producto) se deja bajo la responsabilidad de los estudiantes y docentes. Como puede notarse, en este enfoque la calidad de la enseñanza se basa en la eficacia por lo que sus resultados dependen del logro de objetivos preestablecidos.

Los medios, los métodos y procesos no tienen más significación en sí que la función instrumental que cumplen para conseguir los objetivos

presentados; son, por tanto, independientes de los fines y se justifican por la eficacia que consiguen (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. 1982:103).

- Enfoque **basado en el maestro**. Se concentra en decirle al docente lo que debe enseñar utilizando recursos (materiales) uniformes y fijos, es decir, sin considerar necesariamente ni las diferencias de conocimientos y experiencias de los estudiantes, ni el proceso de aprendizaje. Se parte del supuesto de que es a través de la presentación de dichos recursos, que los estudiantes están en posibilidad de aprender. Al igual que el enfoque anterior, éste también es instrumentalista puesto que al uniformar los recursos se pretende también uniformar las conductas lo que conlleva a negar que:

El conocimiento es una base para la diversidad de actuaciones caracterizada por la comprensión. Un enfoque a través de los objetivos constituye un intento de uniformar las conductas, es decir, de tornarlas más sometidas a fórmulas y menos materia de respuesta creativa (Stenhouse, L. 1987:114).

- Currículum **transformacional**. Se enfoca más en el desarrollo social y emocional del estudiante y menos en su desarrollo académico, es decir, parte del supuesto de que:

Un sistema de Enseñanza Aprendizaje transformacional, es producir una exploración acerca de cómo nuestros valores, creencias y supuestos más profundos, definan las maneras en las cuales, entendemos lo que pasa y reaccionamos ante situaciones que la vida plantea con otras realidades. A través de investigaciones y ejercicios personales, los participantes (...), dejarán la impronta de sus supuestos, opiniones y emociones, con respecto a la comunicación, y el aprendizaje compartido, concebido con su propio

"modelo de sicoestructura" -afectivo, cognitivo y sicomotor-. (Stephen Hawking:s/f).

A partir de la información presentada hasta ahora es posible reconocer el enorme esfuerzo realizado por las diversas personas que intervinieron en la elaboración del currículo vigente tanto para reflejar en éste los avances de la investigación educativa actual, como para lograr la aprobación y consenso de numerosos actores (padres de familia, autoridades, especialistas, docentes, asociaciones, etcétera) involucrados en su operación.

Sin embargo, la complejidad en la comprensión de dicho currículo y en su incorporación a la práctica en el aula, implica tomar conciencia de las exigencias que dicho documento demanda en la formación de los educadores, factor que resulta esencial para tener éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se pretenden promover.

Por último y para concluir este apartado cabe destacar la labor que el distrito Ysleta ha realizado a favor de los hispanohablantes, la cual se ve reflejada en:

- la numerosa presencia de este grupo de estudiantes minoritario en la mayoría de sus escuelas;
- los bajos índices de deserción en todas sus escuelas;
- los avances en el desempeño escolar de los estudiantes minoritarios;
- los exitosos resultados de dichos estudiantes en los exámenes estatales;
- el compromiso que éste y sus escuelas han asumido para crear condiciones educativas óptimas que resulten en éxito de sus estudiantes a lo largo de toda su trayectoria educativa;
- el respeto, defensa e incorporación del español -lengua materna de un gran porcentaje de su población estudiantil- en el currículo, en la enseñanza en las aulas, en las evaluaciones estatales y en el trabajo directo con padres y madres de familia y;
- la elaboración de un currículo que contempla la enseñanza de lenguas distintas al inglés y de programas bilingües, como el de doble vía, que

tienen como finalidad última la competencia en la lengua materna y en el inglés.

En consecuencia y a partir de lo antes dicho, es de suponer que las escuelas pertenecientes a este distrito escolar también tienen buenos resultados educativos con todos sus estudiantes y, en particular, con aquellos cuya lengua materna es el español.

Por tal motivo es que consideramos pertinente describir y analizar las características generales de la escuela que seleccionamos para desarrollar esta investigación y que, por supuesto, pertenece a este distrito escolar.

B. La escuela, espacio de encuentro entre culturas

Conocer las condiciones educativas en las que se encuentran numerosos niños de origen mexicano que asisten a escuelas públicas estadounidenses, nos permite acercarnos a una realidad distinta a la que como investigadores mexicanos hemos estudiado en México, lo que abre la posibilidad de reflexionar sobre el desarrollo del trabajo cotidiano a partir de ciertas diferencias y coincidencias culturales, pedagógicas y políticas.

1. Características generales de la escuela

1.1. Las instalaciones

El edificio es de una sola planta, está dividido en varias alas y, aunque cuenta con accesos suficientes para la iluminación (algunas puertas y ventanas), éste está suficientemente protegido de las inclemencias del tiempo, lo cual en este caso resulta fundamental dado lo extremo de la temperatura, por esta razón es que la escuela tiene clima artificial. A su vez, las medidas tomadas para protección del clima fortalecen la seguridad del plantel puesto que resulta muy difícil acceder o salir de éste sin ser visto.

En general, la escuela conserva la misma estructura que el resto de las escuelas de este distrito escolar, y el terreno donde se ubica permite contar con amplias áreas al aire libre y con espacio suficiente para albergar construcciones temporales tales como aulas móviles, que se utilizan cuando el edificio central ha agotado los espacios de los que dispone, situación que, como lo expresa la directora, enfrenta este plantel dado el aumento de construcción de viviendas en esta zona.

Por ley el estado de Texas no puede tener más de 22 estudiantes de kinder a cuarto grado, en quinto y sexto sí se puede. (...) La razón por la cual tenemos muchos alumnos es que están haciendo muchas casas. Yo tengo aquí apenas un año y medio. Al empezar aquí me dijeron que iba a tener 847 alumnos pero poco a poco ha ido aumentando (...). Yo recuerdo, cuando fui maestra de esta escuela en 1988 y teníamos 1,120-1,150 (entonces) la escuela sí puede tener estos estudiantes pero se han de planear lo que llamamos salones portátiles, móviles. (...) Como ahorita, lo que está

deteniendo mucho es la nueva construcción de casas (...). Luego también construyen nuevas escuelas y se extiende la población para esos lados o están en la mira o están en el proyecto de construir una escuela. (Fuente: Entrevista a directora 22-01-02).

Dentro del edificio se incluyen los espacios típicos de las escuelas primarias estadounidenses: salones de clases, biblioteca escolar, amplios pasillos, baños para niños y adultos respectivamente, un gimnasio (que además de funcionar como tal, es utilizado como comedor y auditorio), laboratorio de cómputo, centro de padres, sala para maestros y oficinas destinadas para el personal administrativo, el directivo y la enfermería (Ver anexo 6. Croquis de la escuela).



Además de lo anterior, esta escuela tiene un aula específica para la orquesta, tres salones para educación especial, un laboratorio de ciencias, un laboratorio de lectura y, dos aulas para trabajar con el programa de lectura *Discovery Reading*, (Descubriendo la Lectura) uno para los estudiantes hablantes del inglés y otro para los hablantes del español.

*La maestra Ra era maestra de kinder y este año se dedica a dar instrucción en español a los estudiantes de kinder, primero y segundo. Ella es la encargada del programa que se llama *Discovering -Descubriendo la lectura-* (...) La maestra Co hace el mismo programa en inglés. Una lo hace en español y la otra en inglés. (Fuente: Entrevista a directora 22-01-02).*



Los pasillos que dividen las alas del edificio cuentan con espacio suficiente para colocar en la pared exterior de cada aula dos grandes frisos de corcho que son utilizados como periódico mural y que presentan, en todo momento, diversos trabajos elaborados por los estudiantes a lo largo del año. Además, las aulas están designadas según el grado escolar, por lo que los pasillos suelen identificarse de acuerdo con éste (Ver Anexo 6. Croquis de la escuela).

Todo este pasillo es kinder. Procuramos tenerlos juntos. Los de mano derecha son kinder y la mayoría de los de mano izquierda son primero. También incluimos en este pasillo educación especial, que son los primeros salones. También es educación especial en el (aula) 200. Este primer pasillo tiene kinder y primero. Nos vamos al pasillo 200 donde están los de segundo. Al final del pasillo tuvimos que agregar salones para los de kinder porque la población de kinder creció. En este mismo pasillo tenemos nuestro laboratorio de computación para los niños de tercero A-C. Luego tenemos otro laboratorio de computación para niños de kinder a segundo. En este pasillo más grande va a haber salones con tercero y cuarto grado. De este lado va a ser cuarto, quinto y sexto. (Fuente: Entrevista a directora 22-01-02).

En conclusión, podemos afirmar que las instalaciones de la escuela Le Barron, además de ser más modernas y estar mejor equipadas, son notablemente más grandes y con mayor número de áreas que las escuelas públicas primarias típicas de México. Sin embargo, consideramos pertinente describir algunas de las características de los espacios a los que tuvimos acceso que más llamaron nuestra atención en tanto que se relacionan con los intereses de la presente investigación.

a) Interior de la entrada principal, recibidor

La puerta de entrada da a una estancia desde la que se accede a los espacios: a su lado izquierdo el espacio destinado a los administrativos, directivos y la enfermería; a su lado derecho un gran gimnasio que funciona también como comedor y auditorio; y al frente, siendo lo primero que resalta al entrar por la puerta principal, un enorme mural en el que aparecen elementos de la cultura estadounidense y la cultura mexicana, entre éstos destacan las dos banderas nacionales y el retrato de estudiantes de origen mexicano.



Esta estancia resulta estratégica, puesto que este espacio representa uno de los pocos lugares donde los padres de familia tienen contacto entre sí, ya sea porque aguardan la hora de entrada y salida de sus hijos, o porque esperan a ser atendidos por los administrativos y directivos para resolver asuntos relacionados con la educación de sus hijos. Cabe resaltar que son mayoritariamente las madres quienes con frecuencia hacen presencia en la escuela y establecen algún tipo de relación entre ellas.

La presencia de las madres y algunos padres de familia es la razón por la que los muros que rodean al recibidor se aprovechan para dar a conocer información que la escuela considera pertinente difundir entre los mismos como la relacionada con los resultados de los exámenes estandarizados de los últimos años correspondientes a distintas generaciones de estudiantes, las efemérides o anuncios relacionados con horarios para actividades artísticas y deportivas. Otra información que llamó nuestra atención es la contenida en un cartel otorgado por

el distrito escolar escrita en español y en inglés en el que se dan a conocer las metas que su mesa directiva se ha propuesto alcanzar.

Distrito Escolar Independiente Ysleta. Metas de la mesa directiva

Meta 1: El distrito proveerá un currículum completo impulsado por prácticas efectivas basadas en investigaciones con un resultado de altos niveles de ejecución y realización académica.

Meta 2: El distrito proveerá una serie variada de iniciativas, oportunidades enriquecidas de aprendizaje y programa de superación que resulten en realización estudiantil y responsabilidad personal y social.

Meta 3: El distrito proveerá ambientes de aprendizaje y trabajo seguros que intensifiquen el desarrollo social de todos los estudiantes y empleados.

Meta 4: El distrito proveerá asesoramiento eficaz y responsable, y consejo y apoyo estudiantil respectivo a la edad temprana y a la educación superior.

Meta 5: El distrito desarrollará consorcios de colaboración compartida para el éxito estudiantil.

Meta 6: El distrito proveerá ambientes de aprendizaje y trabajo equitativos y modernos que integran la instrucción y la tecnología para todos los estudiantes y empleados.

Meta 7: El distrito proveerá un personal y una estructura de gobernación altamente motivados capacitados y productivos, enfocados en la realización de la Visión del Distrito por los estudiantes.

Meta 8: El distrito establecerá y mantendrá un sistema interno de controles administrativos y de contabilidad que provee certidumbre razonable de la realización de las metas.

Conviene resaltar que aunque el distrito escolar se ha propuesto alcanzar las metas que -de acuerdo al contenido de este cartel- parecen ambiciosas, en su mayoría son una realidad que se manifiesta tanto en los aspectos más operativos (dotación de recursos materiales suficientes, contratación del personal necesario para atender la administración, la contabilidad y la docencia) como en algunos de los aspectos relacionados propiamente con los procesos de enseñanza y

aprendizaje que se reflejan, por ejemplo, en los resultados de los exámenes estandarizados.

Sin embargo dada la complejidad que tienen las metas 2, 3, 6 y 7, dirigidas todas éstas a la creación de condiciones óptimas relacionadas tanto con las oportunidades y ambientes de aprendizaje de los estudiantes, como con la formación del personal que labora dentro del plantel educativo, es de esperar que a pesar de estar en proceso de alcanzarse, todavía no se cumplen a cabalidad.

Entre otras razones porque la creación de dichas condiciones no depende, exclusivamente, ni de la escuela ni del distrito escolar, ya que ambas instancias se vinculan con múltiples factores de carácter político, económico y social estatales y nacionales como son: la política de educación bilingüe, los recursos económicos y la formación de docentes. Estos factores se irán analizando a lo largo de este apartado, dejando en este inciso sólo lo relacionado a las instalaciones.

Como decíamos, uno de los problemas que ha influido en el incumplimiento de las metas antes mencionadas y que tiene relación con las instalaciones es: la posibilidad de **contar con suficientes aulas**, sean o no móviles, puesto que las que tiene el plantel están ocupadas (en tanto que se les da preferencia) con grupos de estudiantes cuya instrucción es sólo en inglés y, grupos de estudiantes inscritos en programas bilingües de transición (comúnmente conocidos como tradicionales). Éste, es uno de los problemas que ha enfrentado la escuela al implementar el programa dual, ya que una de sus características es la de iniciar en el kindergarten, lo que provoca que cada año sea necesario conseguir un aula para los grupos que trabajan con dicho programa.

Tenemos uno en cuarto (se refiere a un grupo con programa dual) con la maestra Mar. Lo que pasó fue que (...) iba a ver dos en cuarto y tres en tercero y... iba a ir aumentando (...) pero si no nos traen salones y nos los agregan, son como portátiles (se refiere a los salones) no podemos abrir otro grupo. (Fuente: Entrevista a directora 22-01-02).

Es evidente, entonces, que tanto la infraestructura como los recursos humanos y materiales que tiene la escuela ofrecen la oportunidad de construir un ambiente de trabajo en el que la preocupación central de los docentes es el logro de los objetivos educativos siempre y cuando las condiciones físicas así como las responsabilidades administrativas estén resueltas.

b) El comedor

Frente a las oficinas administrativas, se encuentra un enorme espacio, con cocina que es utilizado como auditorio, comedor y gimnasio. A la hora del almuerzo los niños se forman con una charola para que un grupo de madres y padres de familia les sirvan la comida que se expone en diversas charolas. Los niños van pasando en orden y una vez que tienen sus alimentos, toman una bebida (generalmente es leche o chocolate) y sus cubiertos. Después, se sientan en una larga mesa a comer. Los niños son vigilados por los padres de familia que trabajan como voluntarios, mientras los maestros toman un descanso, generalmente dentro de sus aulas, que también aprovechan para tomar su almuerzo.

Cabe mencionar que uno de los problemas de la escuela se vincula con los recursos económicos que tiene que destinar a los alimentos de aquellos estudiantes que, por ser declarados como económicamente en desventaja (93.2%) los reciben gratuitamente. Como explica la directora, para que estos alumnos puedan recibir gratuitamente los alimentos:

Nada más llenan una aplicación basada en el derecho de la familia pero son un 95% por ciento quienes lo hacen. (Fuente: Entrevista con la directora 22-01-02).

Sobre este punto volveremos más adelante cuando analicemos la información relacionada con el presupuesto de la escuela.

c) La biblioteca

Este espacio está destinado a la promoción de la lectura así como al apoyo de la labor docente y del aprendizaje de los niños. Lejos de reducirse a una bodega de materiales la biblioteca, llamada en esta escuela *Laboratorio de Lectura*, realiza

actividades en colaboración con los docentes de la escuela destinadas a generar una relación positiva entre la lectura y sus usuarios.

Como lo establece el distrito Ysleta, al que pertenece la escuela Le Barron: *Los estudiantes pueden visitar la biblioteca regularmente para hacer trabajos de investigación, actividades basadas en la literatura, leer, tener acceso a tecnología y prestar y devolver materiales (...) deben cuidar bien los materiales de la biblioteca* (Distrito Escolar Independiente de Ysleta 2003: 44).

Podemos afirmar que la biblioteca es constantemente visitada por grupos de distintos grados tanto para la consulta de materiales impresos como para el uso de las computadoras con las que cuenta. A su vez, existe una gran movilidad sobretodo de libros que los estudiantes solicitan para llevárselos a su salón y, como préstamo a domicilio. Estos resultados son producto del trabajo realizado conjuntamente entre las autoridades escolares, las del distrito escolar y el personal de la biblioteca y muestran el esfuerzo realizado por la escuela para darle un lugar significativo y predominante a la lectura. Dicho trabajo comprende, entre otros aspectos: planeación de actividades de promoción a la lectura dentro de la escuela; organización y distribución de los espacios de la biblioteca y; el acervo y su clasificación.

- **Actividades de promoción de la lectura dentro de la escuela**

Una de las acciones que más nos llamó la atención es la *Presentación del libro del mes*, a todos los estudiantes de la escuela la cuál es promovida por la directora y la responsable de la biblioteca.

Para realizar este trabajo la bibliotecaria junto con la directora y algunos maestros, eligen un libro de varios de los recién adquiridos y convocan a un grupo de estudiantes para que preparen una representación teatral que acompañe la lectura en voz alta realizada por la directora u otra(o) maestra(o) bilingüe ya que ésta se realiza en español y en inglés.

Una vez terminada dicha preparación e instalado -dentro del gimnasio- el escenario en el que se realizará la representación teatral, la directora llama por el

interfón a grupos de estudiantes de varios grados (por ejemplo Kinder, primero y segundo) quienes asisten a la presentación del libro.



En las fotografías anteriores como en las siguientes, es posible apreciar algunos de los momentos que se desarrollaron durante la presentación del libro *Tomás y la señora de la biblioteca* escrito en inglés por *Pat Mora*. El libro es leído a los estudiantes de los grados iniciales, primero por la bibliotecaria en inglés y después por la directora quien hace la traducción al español

A continuación se muestra la manera en como la directora introduce la lectura del libro ya mencionado:

Antes de comenzar quiero darles los ¡Buenos, buenos días! a todos ustedes y decirles que estamos muy contentos de comenzar con nuestro nuevo libro del mes, para el mes de febrero. Este mes de febrero vamos a tener nuestro nuevo libro que se llama Tomás y la señora de la biblioteca. Muy bien, este libro fue escrito por la autora Pat Mora y... los retratos, más bien, las ilustraciones fueron hechas por Raúl Corona. Así es de que espero que disfruten este libro, les vamos hacer preguntas... y quiero que todos estén muy atentos... nadie... absolutamente nada de ruido para que todos puedan seguir la lectura del libro ¿ok? Muy bien, vamos a empezar la obra. (Entrevista realizada a maestra 25-01-02).

Resulta interesante resaltar que los estudiantes escuchan atentamente a la directora y, en general, podemos afirmar que estuvieron en silencio la mayor parte del tiempo de lectura realizada tanto inglés como en español.

La audiencia	Los actores
--------------	-------------



Una vez que los niños regresan a su salón las maestras hacen diversas actividades relacionadas con la lectura y contenido del libro leído siendo la maestra quien decide lo que harán sus estudiantes. El trabajo realizado por los estudiantes se exhibe en el periódico mural que tiene el salón en el pasillo y como explica, a continuación la maestra Manuela de kindergarten, ninguno es igual.

Este año la directora empezó un programa que le llaman Drivers Work Shop de un método de escribir para que los niños empiecen a escribir mejor y también era de... y era un libro... Toda la escuela el mismo libro y haces diferentes actividades con él. Por ejemplo... casi todos ponen algo afuera (se refiere al periódico mural). El primero fue el crisantemo y ¿ve? (muestra los periódicos murales de los salones por donde van pasando), cada quien hace cosas diferentes. Yo hice algo con su nombre porque... el nombre dice de qué trata el libro y luego por ejemplo Miss M. "¿Qué te hace triste? (se refiere a que esta maestra hizo esta pregunta a sus alumnos y ellos la contestaron por escrito) porque la niña (del cuento) se ponía triste.

Así que ya uno saca (actividades) y el modo que va... a extender el este... y luego éste fue el otro del crisantemo y luego lo que dice allá... El don del indio, ¿Qué don tienes tú? Y como están chiquititos ¿verdad? Entonces yo les... y lo pintaron. Las flores yo las hice pero pintaron el jarro. (Fuente: Entrevista a maestra 25-01-02).

En las siguientes fotografías es posible observar algunos trabajos de arte y escritura elaborados por los estudiantes de la maestra Manuela (sujeto de la presente investigación) tanto de manera individual como colectiva, y generados a partir de una *Presentación del libro del mes* realizada en el auditorio.

Trabajos elaborados por los niños a partir de la lectura del libro exhibidos en el periódico mural



Otras actividades promovidas desde la biblioteca y dirigidas a todos los estudiantes son aquellas coordinadas por personal del distrito escolar, el cual es convocado por la bibliotecaria con la autorización y el apoyo de la directora.

Dichas actividades -que generalmente se realizan por lo menos una vez al mes- se organizan por grado escolar (todos los grupos de kindergarten o los de primero, etcétera) y tienen como propósito central promover el uso y consulta del acervo. Las más comunes son: la lectura en voz alta de materiales impresos y la consulta de información en los equipos de cómputo. Sin embargo, a diferencia de la *Presentación del libro del mes* en estas actividades, dirigidas por el personal del distrito, existen dos factores que impiden un total aprovechamiento de las actividades sobretodo por parte de los estudiantes que cursan los grados iniciales, a saber:

- ❖ el personal del distrito escolar es monolingüe en inglés, lo que ocasiona que sólo se utilizan materiales escritos en esta lengua y,
- ❖ la organización por grado escolar no toma en cuenta que, en los grupos que trabajan con el programa bilingüe dual, la mayoría de los estudiantes no domina el inglés lo que ocasiona que éstos no se involucren en las actividades que son dirigidas por un hablante del inglés.

- **Organización y distribución de los espacios de la biblioteca.**

La biblioteca se encuentra muy cerca de la entrada principal frente a los salones de educación especial. Es una de las aulas más amplias que tiene la escuela y, tanto su decoración como la distribución y organización de sus espacios permite

reconocer el esfuerzo que los responsables de la biblioteca hacen para acoger a públicos de distintas edades, atender demandas de trabajo individual o colectivo y promover el uso de los materiales con diferentes propósitos, es decir, para: leer por el placer de hacerlo, consultar información, documentar ciertos datos y, producir textos o imágenes a partir de la lectura, etcétera.

Todo el espacio está alfombrado y sus muros están cubiertos con estantes de madera de distintos tamaños que contienen libros y otros materiales de diversos géneros y formatos, escritos en español, en inglés o en ambos idiomas. Junto a la puerta de entrada a este lugar se encuentra un mostrador desde donde se vigila la entrada a la sala siendo éste también el espacio de trabajo del bibliotecario quien cuenta con una computadora y papelería necesaria para la elaboración de registros de préstamo (a domicilio o a los salones de clase), la elaboración de tarjetas de identificación de los materiales, la recepción de nuevos libros y la clasificación de todo el acervo, entre otros.



La sala está dividida en varias secciones que tienen diferentes propósitos. Al lado derecho del mostrador se encuentra una mesa de madera frente a la cual hay un cómodo sofá para tres personas que tiene como propósito invitar a los usuarios a leer. Este espacio es uno de los más concurridos por los maestros quienes lo utilizan tanto para conversar con algunos de sus colegas como para consultar, por ejemplo: materiales dirigidos a ellos, libros que consideran pueden trabajar con sus alumnos o recomendárselos para el préstamo a domicilio.

Junto a la sala y separada por dos estantes chicos -que tienen canastas con colores, lápices, crayolas, plumones, pegamento, así como libros en español y en inglés de distintos tamaños y formatos- está una sección destinada a los niños más pequeños que tiene varios propósitos tales como: leer libros de distintos tipos (con sólo imágenes, sólo texto o ambas con imágenes y texto), producir textos, dibujar o realizar trabajos manuales a partir de la lectura de un libro. Este espacio tiene las condiciones físicas necesarias para realizar actividades en pequeños grupos o de manera individual.

Frente al mostrador se ubica la sección de multimedia que ocupa una de las esquinas del aula. Cuenta con dos grupos de mesas uno con sillas para estudiantes mayores o adultos con cuatro equipos modernos de cómputo con una impresora y, otro grupo de mesas con sillas pequeñas para los niños de los primeros grados que tiene tres equipos de cómputo también con una impresora.

Todos los equipos tienen acceso a la red internet y están cargados con una amplia variedad de programas y juegos educativos, además de contar con discos compactos tanto para grabar ciertas producciones como para consultar o leer diversos tipos de textos e imágenes.



Al fondo del aula se encuentra un gran espacio con mesas y sillas para recibir a los usuarios que requieren de un lugar de trabajo, sin embargo también es adaptado para recibir a grupos completos que asisten a las actividades organizadas por los responsables de la biblioteca como la de la lectura en voz alta de un libro recién adquirido por la escuela o uno recomendado por el docente.

- **El acervo de la biblioteca y su clasificación**

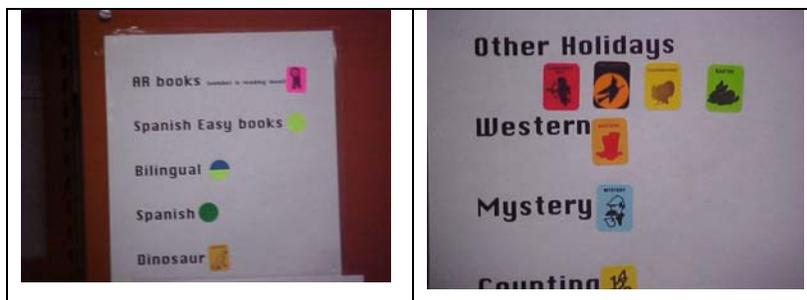
Con relación al acervo que se encuentra en buenas condiciones, esta biblioteca cuenta con numerosos volúmenes escritos en español, en inglés y en ambas lenguas que tienen diferentes formatos, por ejemplo: impresos de varios tamaños, audiolibros y multimedia.



Todos los libros cuentan con una etiqueta de color en forma rectangular o circular para clasificarlos de acuerdo con distintos criterios como son: la o las lenguas en que están escritos, el contenido del libro, el nivel de lectura (nivel que se determina según los criterios del programa *Descubriendo la lectura*) o si se trata de un libro que sólo puede consultarse dentro de la biblioteca. Cabe aclarar que los libros escritos en español son tanto traducciones del inglés como libros escritos originalmente en español, sin embargo no encontramos ninguno editado en México.

Para que todos los estudiantes pequeños y grandes puedan encontrar el libro que desean y saber si son para usarse exclusivamente dentro de la biblioteca o no, se han colocado sobre las paredes y a la vista de todos, carteles en los que se explica dicha clasificación haciendo uso de etiquetas que contienen un dibujo y /o un nombre alusivo a cada libro. Por lo tanto, los libros pueden tener más de un etiqueta de distinto color y forma

Uso de etiquetas de distintos colores y formas para clasificar los libros y materiales



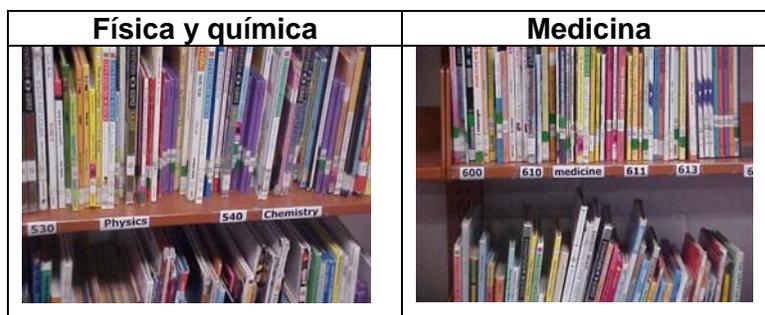
Dichas etiquetas dan cuenta de los distintos criterios utilizados para clasificar los materiales, por ejemplo los que se muestran en la siguiente tabla:

Criterios para clasificar los libros y materiales			
Según lengua y nivel de lectura		Según tipo de contenido o tema	
a) Lengua	b) Nivel de lectura	a) Género	b) Fiestas típicas
- Español. - Inglés.	- <i>Spanish Easy book.</i> (Español fácil) - <i>Reading Rainbow.</i> (Arco Iris de lectura)	- Misterio, – Humor, – Horror/miedo, -Aventuras	- Navidad – Pascua, - Día de Gracias, -Día de brujas, - Día del amor y la amistad.

Además, los estantes cuentan con letreros y números que tienen como propósito auxiliar a los niños en la búsqueda y retorno de los volúmenes que utilizan en tanto que indican ciertos campos de conocimiento en los que se les ha clasificado, como son: tecnología, estudios sociales, estudios naturales, física, medicina, religiones, etcétera.



Aunque podría creerse que temas como la medicina o la física están destinados a los niños de grados avanzados, pudimos constatar que en realidad no es así, en la mayoría de los casos existen libros con estos temas destinados a estudiantes que se inician en la lectura.



Los letreros que indican el campo o tema de conocimientos están escritos, en todos los casos, en inglés por lo que puede suponerse que fue pensado no tanto para el uso de los estudiantes sino para los responsables de la biblioteca, ya que son quienes con mayor frecuencia acomodan los materiales en el lugar en que les corresponde. Aunque también puede pensarse que consideran que quienes pueden comprender esta clasificación, son estudiantes de grados avanzados que ya saben (o deberían) leer el inglés.



Existe además una sección específica para diccionarios con información general y con información especializada así como los de español/inglés. También es posible encontrar diccionarios ilustrados para lectores iniciales.



La biblioteca tiene un espacio especial destinado a enciclopedias, que también son de diversos tipos y para distintas edades. Se tienen a la vista, por ejemplo,

enciclopedias para niños, enciclopedias universales y enciclopedias especializadas en una disciplina como historia o ciencias.



Como explica la maestra Manuela, el acervo de la biblioteca está clasificado bajo distintos criterios siendo uno de ellos el nivel de lectura, es decir, inicial, intermedio o avanzado siendo estos últimos los más consultados por los docentes, a pesar de estar destinados principalmente a los estudiantes.

Esos ya son más avanzados [le señala otros libros]... luego aquí [se refiere a los estantes donde hay enciclopedias] las maestras vienen y agarran lo que necesitan. Y luego acá... están los que... para... de niños más avanzados y ya son... que le llaman aquí estos... Chart books... 'La Isla del Tesoro'... esto es para todos y aquí está todo... para quinto o sexto (nivel de lectura) y luego acá hay muchos libros grandes [se refiere a los llamados Big Book]. (Fuente: Entrevista a maestra k1 25-01-02).

Al igual que los estudiantes, los maestros tienen su propia sección en la que básicamente están enciclopedias, libros de literatura en formatos estándar y en tamaño grande (Big Book), carpetas de argollas que publican editoriales privadas (y contienen ejemplos de ejercicios y actividades relacionadas con los contenidos curriculares de los grados de educación elemental) y materiales que utilizan para trabajar la lectura en el aula (como son los rollos de papel). Sin embargo, los maestros tienen acceso a todos los volúmenes y materiales de la biblioteca, siendo los Big Book y los textos literarios los que más solicitan.

(...) para eso son los libros grandes, para tener la clase en grupo, todo el grupo para... aprender los conceptos de lectura. (Fuente: Entrevista a maestra k1 25-01-02).

De acuerdo con la opinión de la maestra Manuela, la biblioteca cuenta con el material necesario para trabajar.

Aquí no falta el material. A mí nunca me ha faltado en ninguna escuela que he enseñado. Tenemos aquí rollos de papel para usar en el salón, para poner en la pared y estos (se refiere a los estantes donde están los rollos de papel) casi siempre los están llenando porque los usamos, los usamos mucho. (Fuente: Entrevista a maestra k1 25-01-02).



Por último la biblioteca escolar también cuenta con un espacio destinado particularmente a los padres de familia, quienes pueden consultar dentro de la biblioteca los materiales que ahí se exhiben o bien, solicitar préstamos a domicilio. Sin embargo, el hecho de que esta sección cuente con acervo muy pequeño nos lleva a pensar que estos usuarios no acuden mucho a la biblioteca.



En conclusión, los servicios que ofrece y las acciones que promueve la biblioteca hacia dentro y afuera de la escuela muestran un gran interés y esfuerzo para promover la lectura con distintos propósitos (por ejemplo para: consultar información, investigar, divertirse, compartir y escribir) y con diversas poblaciones

(estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia), lo que conlleva a reconocer que lejos de ser un depósito de libros, la biblioteca de esta escuela trabaja activa y eficientemente a favor de la formación y desarrollo de lectores.

Como veremos en el inciso de la evaluación que se presenta en este mismo apartado, el trabajo realizado desde la biblioteca escolar ha influido positivamente en los resultados obtenidos por los estudiantes en los exámenes estandarizados de lectura puesto que mientras en 1999 el porcentaje en lectura alcanzado por todos los estudiantes fue de 81.3% en el año 2000 subió a 83.9%.

2. La seguridad, el orden y la disciplina

Puede afirmarse que la escuela es muy segura en tanto que resulta muy difícil no ser percibido al entrar al edificio ya que las puertas laterales sólo pueden abrirse desde el interior, lo que obliga a cualquier visitante a introducirse por la puerta principal. Además, existe la presencia permanente de personal de seguridad.

Al respecto, la institución establece que para poder acceder al edificio, el visitante tiene que adquirir un permiso especial otorgado por las autoridades del distrito escolar y/o de la escuela. Si el visitante tiene la intención de acceder a los salones y al resto del plantel, debe solicitar la autorización de los padres o tutores responsables de los menores, además del permiso de las autoridades. Por ejemplo, en el caso de las visitas de los padres de familia, el distrito escolar, establece que:

Todo visitante DEBE hacer arreglos con la oficina de la escuela antes de visitar los salones de clase. Las visitas a salones de clase individuales serán permitidas solamente con la aprobación del/de la directora(a) de la escuela. Las visitas no serán permitidas si la duración o la frecuencia interfiere con el proceso de dar instrucción o interrumpir el ambiente escolar normal (Distrito Escolar Independiente de Ysleta 2003: 58).

Durante las horas de entrada y salida de los alumnos, pudimos percibir la presencia de policías quienes tienen la función de proteger la integridad de los

miembros de la comunidad escolar y vigilar tanto el orden público como la asistencia y permanencia de los estudiantes en la escuela.

Con relación al orden público es de llamar la atención la cantidad de letreros alrededor de las instalaciones escolares dirigida, sobretodo, a señalar las prohibiciones dentro de esta área. Por ejemplo letreros que indican la prohibición de fumar, de ingerir sustancias tóxicas o de estacionar vehículos frente a la escuela. Sin embargo estas acciones son congruentes con la ley del Estado de Texas que, con respecto a la conducta en el plantel escolar, establece entre otras cosas que:

Un estudiante no debe fumar ni usar productos de tabaco en el plantel escolar o en cualquier actividad relacionada o sancionada por la escuela en o afuera del plantel escolar, como está previsto por la ley (idem, p. 49).

Cualquier persona que se encuentre ambulando en la propiedad de la escuela y la persona encargada le pide que se retire y no lo hace se le demandará de haber cometido un delito menor y si es encontrado culpable tendrá que pagar una multa como está establecido por la ley. TEC 37.107” (idem, p. 61).

No se permitirá que ninguna persona en el plantel escolar o en un lugar de propiedad pública a 500 pies de una escuela interrumpa deliberadamente, actuando solo o en conjunto con otros, las clases u otras actividades escolares. TEC 37. 124 (idem, p. 61).

En el caso de la permanencia y asistencia de los estudiantes que también vigilan los responsables de la seguridad de la escuela, la ley dicta que:

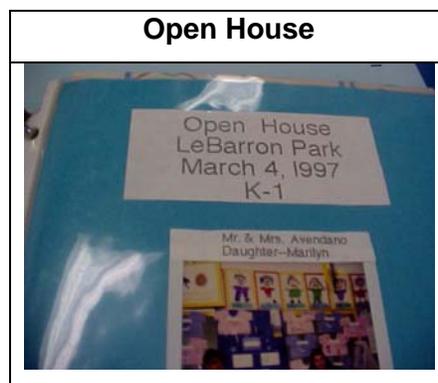
Ningún estudiante puede retirarse legalmente de la escuela a menos que él/ella haya cumplido la edad de 18 años. Esto es en cumplimiento con la ley estatal y no se pueden hacer excepciones (idem, p.47).

Un estudiante no puede salir de la escuela sino a la hora regular de salida a menos que tenga permiso del/la directora(a). La/el maestra(o) determinará si se le ha dado permiso antes de permitir que el estudiante salga de clase (idem, p. 49).

A menos que haya sido explícitamente exento por el TEC 25.086, un niño que tiene por lo menos seis años de edad, o que es menor de seis años de edad y ha sido previamente matriculado en el primer grado y que no ha cumplido los 18 años de edad debe asistir a la escuela. TEC 25.085 b (idem, p. 68).

Con relación al cambio de escuela de un estudiante, un padre o madre de familia puede hacerlo siempre y cuando haya cupo en otra y, en el expediente de dicho estudiante se registre datos como los que especifica la Maestra Manuela (responsable del grupo de kindergarten elegido para realizar esta investigación):

Aquí tenemos lo que se llama 'open in', que puede uno asistir a una escuela a otra escuela mientras que haya cupo. Entonces pueden entrar, pero tienen que tener asistencia excelente [y] su comportamiento tiene que estar muy bien y no puede... tienen que ser buenos alumnos si no, no los aceptan en otra escuela. (Fuente: entrevista a maestra K1 21-05-02).



Estos datos resultan relevantes puesto que es un reflejo de la vida cotidiana dentro de la escuela en la que también existen reglas encaminadas a proteger los derechos de los estudiantes y vigilar el cumplimiento de las leyes. En este sentido es que se establece tanto la Protección de los Derechos de Estudiantes como el

Programa para el Manejo de disciplina en los que se explican, entre otros aspectos, los siguientes:

2.1. Sus **derechos**: en tanto los estudiantes sean menores de edad, los padres o tutores legales tienen derecho a inspeccionar todo el material de instrucción incluyendo los manuales de maestros, películas, cintas u otro material suplementario que será usado en conexión con cualquier encuesta, análisis o evaluación como parte de cualquier programas que esté apoyado en su totalidad o en parte por fondos del Departamento de Educación de Estados Unidos; si los estudiantes son menores de 18 años no se requerirá que participen en encuestas, análisis o evaluaciones como parte de cualquier programa que esté apoyado en su totalidad o en parte por fondos del Departamento de Educación de Estados Unidos que revelen información sobre, entre otros: afiliación política; comportamientos y actitudes sexuales; comportamiento ilegal, anti-social, autoincriminante o denigrante; e ingresos (idem, p. 1.).

2.2. Sus **responsabilidades**: los estudiantes tienen la obligación de asistir a sus clases a tiempo y con regularidad, estar preparados para cada clase con los materiales apropiados y la tarea, vestirse apropiadamente, mostrar respeto al prójimo, comportarse de manera responsable, pagar multas o cuotas requeridas, a menos que sean anuladas, abstenerse de violar el Código de Conducta Estudiantil, solicitar cambios a las normas y reglas escolares de una manera ordenada y responsable y por los medios adecuados, cooperar con el personal de las escuelas en casos disciplinarios y voluntariamente ofrecer información tocante a ofensas serias, comportarse de una manera honesta y verdadera (idem, p. 63-64).

2.3. Sus **prohibiciones**: se les prohíbe a los estudiantes desobedecer los reglamentos del plantel escolar o el salón de clases, interrumpir las clases, no cumplir con el código de vestir, ser deshonestos, interacción social insubordinada, disturbio en el plantel escolar por ejemplo, empujar (idem, p. 64).

Cabe aclarar que en el Código de Conducta Estudiantil se especifican más de 78 prohibiciones que están divididas en 4 niveles separados de ofensas y consecuencias. Las sanciones en contra de los estudiantes pueden resultar en la interrupción al proceso educativo o puede infringir en los derechos de otros. Se establecen prohibiciones que van desde hacer trampa o copiar el trabajo de otros estudiantes, hasta amenazas terroristas o uso indebido de armas de fuego (idem, p. 66-67).

Tomando en cuenta todo lo anterior, es que los directores y docentes de la escuela establecen sus propios reglamentos, los cuales son enviados a los padres y madres de los estudiantes con el fin de que estén informados y se comprometan a apoyarlo. Por ejemplo el reglamento elaborado por la Maestra Manuela del kindergarten -con quien trabajamos en la presente investigación- que contiene, como lo muestra la siguiente tabla, tres componentes de los que se derivan ciertos puntos.

Reglamento del aula de Kindergarten		
Reglas del salón	Consecuencias:	Recompensas:
1. Seguir instrucciones.	1. Aviso oral (3 avisos).	1. Elogio oral.
2. Hablar en voz baja.	2. Nota a padres.	2. Estampita junto al nombre.
3. Caminar calladito en fila en el pasillo.	3. Llamada telefónica a padres.	3. Premio de la caja de tesoro.
4. Respetar y ser amable con todos.	4. Conferencia con padres/ maestra/ estudiante.	
	5. Conferencia con padres/ maestra/ estudiante/ consejero.	
	6. Visita a la oficina – conferencia con administrador/a.	
	7. CLÁUSULA SEVERA– Referido a la oficina.	

Como se puede observar, en este reglamento se consideran los tres componentes presentados en la *Declaración de Principios* del distrito escolar, es decir, obligaciones (reglas), consecuencias y derechos (recompensas). Sin embargo, a diferencia de dicho documento, en el reglamento de kindergarten se presentan sólo 14 puntos de los cuales tres corresponden a las *Reglas del salón*, siete a las

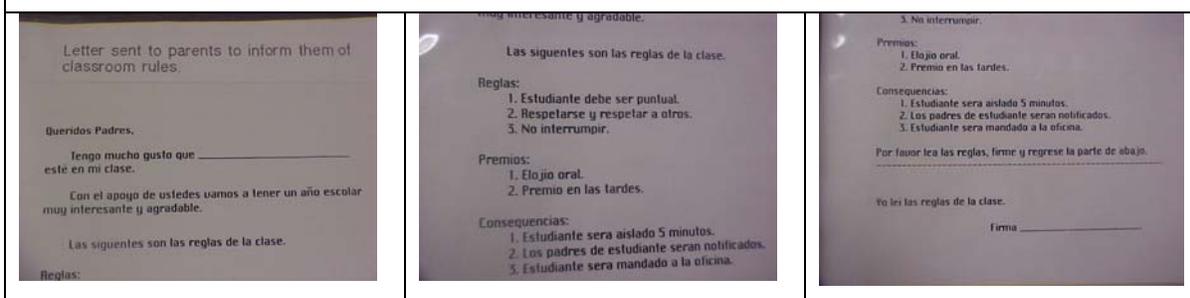
Consecuencias y tres a las *Recompensas*. Una de las ventajas de dicho reglamento es que al contar con un mínimo de puntos (14) éste se vuelve accesible a los estudiantes -y sus tutores- puesto que, a pesar de ser tan pequeños y estar en proceso de alfabetización, es posible aprender y recordar su contenido y centrar la atención en los componentes a los que la maestra da prioridad, lo cual coincide con los planteamientos de Gómez y Mauri (1986 citados por Nieda y Macedo 1997: s/p) quienes afirman que:

En los primeros niveles se debe priorizar el objetivo de aceptación y cumplimiento de las normas, aumentando progresivamente la exigencia en cuanto a la comprensión de su necesidad y a la participación en la elaboración y regulación de las mismas.

A su vez, cabe destacar que el hecho de que el reglamento contemple consecuencias y recompensas sugiere que, como afirman Nieda y Macedo (1997: s/p), se parte del supuesto de que:

Los sistemas de enseñanza empleados tienen que ver con el refuerzo social, y el castigo y la manera más común de aprender los contenidos actitudinales es por observación e imitación. (idem, s/p).

Circular enviada a los padres para darles a conocer las reglas del aula (2001)



3. El calendario escolar

La duración del curso suele ser de 180 días lectivos. El calendario escolar se estructura según dos modelos: los centros con calendario escolar tradicional y los centros “Year Round”, que tienen las vacaciones más repartidas a lo largo del curso. Los dos suelen tener el mismo número de días lectivos.

Cada distrito y escuela decide y difunde su calendario escolar. El curso que está dividido en dos semestres, puede comenzar desde mediados de julio a finales de agosto y terminar a principios o finales de junio. (Consejería de Educación y Ciencia Embajada de España en Estados Unidos 2001:12).

Hay días en los que los alumnos no acuden al centro (“professional days”) y en los que se convocan reuniones de ciclo, de nivel, de claustro u otras actividades para el profesorado.

En el caso de la escuela Le Barron, el periodo de clases 2001-2002, dentro del cual realizamos la presente investigación, inició en el mes de agosto y terminó en el mes de mayo.

Con respecto al horario, el distrito Ysleta establece que para todas sus escuelas elementales el inicio y clausura de clases comprende siete horas diarias, de 7:45 am. a 14:45 pm. (idem, p. 69).

Esta información resulta de gran interés para los padres de familia que tienen hijos menores de 18 años pues, como ya se dijo, por ley establece que la asistencia a la escuela es obligatoria.

Durante las ocho horas que los estudiantes permanecen dentro de la escuela, se desarrollan las actividades curriculares cuya planeación y organización es definida tanto por los directivos como por los docentes. Además, la escuela tiene actividades extracurriculares en las que participan como voluntarios los padres/madres de familia relacionadas con los deportes, las artes, la lectura y el apoyo a tareas proporcionadas por docentes.

4. Programas educativos

En tanto que la población estudiantil se compone de estudiantes que tienen el español o el inglés como lengua materna la escuela tiene diversos programas educativos encaminados a ofrecer los servicios adecuados para dicha población.

Por esta razón es que la directora considera que:

La escuela es dual y no lo es, porque un 50 por ciento de instrucción es bilingüe y el otro 50 por ciento es totalmente inglés. Tenemos más o menos 1,000 estudiantes. Podríamos decir que 500 son bilingües y otros 500 son monolingües. (...) Tenemos los dos [programas bilingües] el tradicional y el dual, pero también tenemos el monolingüe. El dual que tenemos es 90-10 y luego 80-20...y así hasta 50-50. (Fuente: Entrevista a directora 22-01-02).

La escuela ofrece nueve programas de distinta naturaleza destinados, todos, a lograr que los estudiantes logren altos índices de rendimiento escolar. Dichos programas pueden agruparse en dos grandes bloques: los programas de instrucción y los programas para propósitos específicos.

Programas de instrucción	
Programas de enriquecimiento: se componen de programas de instrucción en las Bellas Artes, como son: banda, coro, orquesta, teatro y danza.*	
Según la lengua materna de los estudiantes	Según las características de los estudiantes
a) Programa de educación regular (llamado también monolingüe) en el que el 100% de la instrucción es en inglés.	d) Programa de educación especial.
b) Programa de inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés) en el que se ofrece un programa de transición español-inglés (denominado bilingüe tradicional).	e) Programa para dotados en el que se atiende a los niños cuyo desempeño es muy superior al promedio.
c) Programa dual (llamado también como de doble vía o de educación enriquecida).	
Total: 5	

Como se puede observar en la tabla anterior, todos los programas de instrucción incluyen a los de enriquecimiento y ambos son ofrecidos a los estudiantes de manera obligatoria. Sin embargo, aunque todos los programas anteriores ofrecen la posibilidad de trabajar los contenidos del TEKS (conocimientos y habilidades esenciales para Texas) se diferencian en el énfasis puesto a ciertas características

* Cabe aclarar que las Bellas Artes son parte del currículo de instrucción básico y, en consecuencia, se rige por los lineamientos del TEKS (Conocimientos y habilidades esenciales de Texas).

de los estudiantes a los que están destinados, es decir: mientras que los programas *a*, *b* y *c* incorporan en la instrucción su lengua materna, el *d* y el *e* se centran en sus capacidades, en este caso, especiales.

Además de los programas de instrucción, esta escuela cuenta con otros que son ofrecidos a estudiantes que, o bien están interesados en desarrollar más allá de lo del horario escolar ciertas habilidades y/o conocimientos (f); o bien requieren de apoyos específicos para desarrollarse con la misma competencia que sus compañeros en “el habla” (g), la lectura y la escritura (h).

Programas para propósitos específicos	
Programas extracurriculares	Programas de atención a problemas particulares
f) Programas extracurriculares que corresponden a: los de música, los literarios y los atléticos.	g) Programa para atender problemas de lenguaje que no están relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua.
	h) Programa <i>Reading Recovery</i> en inglés o <i>Descubriendo la lectura</i> en español que atiende a niños de kinder a 3° que por alguna razón tienen dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura.

El propósito de todos estos programas coincide con las metas 2, 3, 6 y 7 del distrito escolar y la Mesa Directiva -expuestos en el cartel colocado en la recepción de la escuela- ya mencionadas al inicio de este apartado (ver página 109) que se relacionan con la creación de condiciones para generar oportunidades y ambientes de aprendizaje óptimos para todos los estudiantes.

Pero, si consideramos que la mayoría de la población estudiantil (97.6%) son hispanos entonces, los programas bilingües cobran gran relevancia puesto que éstos permiten que los estudiantes cuya primera lengua es el español tengan la oportunidad, al igual que sus pares hablantes del inglés, de acceder al conocimiento en su lengua materna.

Por esta razón es que para adoptar programas bilingües y lograr que incidan positivamente en el rendimiento de los estudiantes, el apoyo de los padres de

familia resulta fundamental. Por ejemplo en el caso de programas como el dual que han sido exitosos en muchas escuelas, se requiere de padres y madres de familia monolingües en inglés dispuestos a que sus hijos se alfabeticen en una segunda lengua (español) y permanezcan durante cinco años en un grupo en el que dos terceras partes de los estudiantes tienen el español como lengua materna.

Esta situación es la que explica a continuación la asistente de la directora:

(...) porque no entienden los papás que... pues ellos piensan que nada más va a ser puro inglés o que ellos quieren sus hijos hablen inglés rápido. Y los papás que tienen niños monolingües tampoco están muy seguros de si quieren, porque se tardan más los niños para empezar a leer... porque están en otro idioma. Entonces para cuando llegan a veces a segundo y tercero año y apenas empiezan a leer... así con mucha fluidez... y se preocupan los papás (...) pero también... y pienso que algunos de esos papás saben el valor de los dos idiomas y especialmente cuando ya estén más grandes y saberlo bien, bien los dos. (Fuente: Entrevista a asistente de directora 28-05-02)

Otro programa que cabe resaltar es *Reading Recovery* (Recuperación de la Lectura) puesto que, además de ofrecerse a estudiantes de grados iniciales que en comparación con sus pares presentan niveles de lectura más bajos, también ha sido adaptado por algunas maestras que, como el caso de Manuela (sujeto de nuestra investigación) ha realizado ciertas adaptaciones para trabajarlo con todos los estudiantes dentro del aula de kindergarten de la que es la docente responsable.

4.1. El Programa *Discovery Reading* (Descubriendo la lectura) y/o *Reading Recovery*.

En la actualidad, el programa se ha extendido a países tales como Estados Unidos de Norteamérica, Australia, Canadá y el Reino Unido y ha sido utilizado exitosamente con poblaciones que tienen diferencias económicas, étnicas y lingüísticas (hablantes de lenguas distintas al inglés).

Este programa fue creado y diseñado por Marie M. Clay en Nueva Zelanda (1979-1985) con la finalidad de intervenir a favor de los estudiantes de los primeros grados de primaria que presentaban dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. El programa se basa en la teoría de esta autora *sobre la naturaleza de la lectura, las observaciones de la conducta infantil al aprender a leer y la colaboración con maestros de escuelas de niños pequeños de Nueva Zelanda* (Clay y Cazden 1993: 245).

La lectura es considerada para esta autora como un proceso que implica por parte de un lector (inicial o experto) monitorear e integrar información de múltiples fuentes, por lo que necesita usar y cotejar entre sí cuatro tipos de signos:

- Semánticos (significado del texto).
- Sintácticos (estructura de la oración).
- Visuales (grafema, ortografía y formato).
- Fonológicos (los sonidos del lenguaje oral).

En el caso de las escuelas primaria estadounidenses se trata de un programa de intervención temprana y de instrucción continua dirigido a todos aquellos estudiantes de primer grado identificados por su maestro como los de más bajo rendimiento en el aprendizaje de la lectura y la escritura durante la instrucción regular.

Tiene como propósito central ofrecer una variedad de experiencias de lectura y escritura diseñadas para ayudar a los niños a desarrollar sus propias estrategias de adquisición de la lecto-escritura de manera que, a corto plazo, tengan el mismo o mejor desempeño que el promedio de estudiantes de su clase y pueden continuar aprendiendo sin ninguna ayuda remedial.

El programa consiste en proporcionar una asesoría individual de 30 minutos diarios (de lunes a viernes), a lo largo de un promedio de 12 a 20 semanas al final de las cuales, los niños habrán desarrollado un sistema de auto-extensión que utiliza una variedad de estrategias para leer textos de creciente dificultad y para

escribir independientemente sus propios textos (Swartz & Klein, 1997 citados por Swartz Stanley L. 1999).

De acuerdo con Swartz Stanley L. (1999) las razones principales por las que el programa es considerado como exitoso son:

a) El incremento en el logro de los alumnos.

Los estudios han demostrado consistentemente que los alumnos atendidos con *Reading Recovery* muestran incrementos significativos en lectura y escritura con un porcentaje alto (80%) de niños que se desempeñan como el promedio o mejor que éste (Pinnell, DeFord, & Lyons, 1988; Swartz, Shook & Hoffman, 1993; Askew, Frasier, & Griffin, 1993; National Diffusion Network, 1996).

b) Los progresos continúan sin asesoría.

Los niños atendidos con *Reading Recovery* han demostrado consistentemente un incremento continuado en los logros en lectura y escritura por el resto del año escolar (Swartz, Shook & Hoffman, 1993; Swartz, Kelly, Klein, Neal, Schubert, Hoffman & Shook, 1996). A su vez, estudios longitudinales han demostrado que el buen mantenimiento de los logros de los niños continua en tercer (Pinnell, 1989) y cuarto grados (Allen, Dorn, & Paynter, 1995).

c) Logros similares en niños hablantes del español.

Varios estudios (Escamilla & Andrade, 1992; Kelly, Gomez-Valdez, Neal, & Klein, 1995 citados por Swartz Stanley L. 1999) han demostrados que el logro alcanzado por los estudiantes hablantes del español en el programa *Descubriendo la Lectura* (versión en español del Reading Discovery) no tiene diferencias significativas con relación al logro de los estudiantes incorporados al programa en inglés.

d) Costo/beneficio.

Los estudios que comparan *Reading Recovery* con programas remediales de larga duración, han encontrado que los ahorros en los costos son considerables por ser un programa de corta duración (Dyer, 1992; Swartz, 1992).

e) Proporciona un desarrollo profesional intensivo.

A diferencia de otros programas educativos, que tienen poco contacto con los participantes después de su capacitación, el programa *Reading Recovery* ofrece oportunidades continuas de capacitación en servicio diseñadas para mantener y mejorar la efectividad de la enseñanza.

5. La población escolar

El crecimiento de la población estudiantil en edad de educación primaria está directamente relacionado con el crecimiento del barrio donde se encuentra la institución escolar, ya que los padres de familia tienen obligación de llevar a sus hijos a la escuela que les corresponde según sea la ubicación geográfica de su vivienda.

Como ya se dijo, el barrio donde se encuentra la escuela Le Barron ha crecido significativamente, lo que ha provocado el aumento de la matrícula escolar siendo necesario instalar aulas móviles que albergan a nuevos grupos de estudiantes. Dichas aulas cuentan con las mismas condiciones físicas que el resto de los salones y funcionan con un número no mayor a 22 estudiantes, cantidad establecida por las autoridades educativas como el máximo que un maestro debe atender. Cuando un grupo rebasa la cantidad de 22 estudiantes, las autoridades contratan a un nuevo maestro y, en caso de ser necesario, solicitan un aula móvil.

En el caso específico de esta escuela el número de estudiantes promedio por maestro es de 17.9 (*Texas Education Agency. Academic Excellence Indicator System, 2002-2003*) mientras que el tamaño promedio de los grupos, según el grado escolar corresponde a:

Tamaño promedio de los grupos por grado escolar							
Grado	Kinder	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
# de estudiantes	18.7	16.0	19.5	19.6	20.5	25.2	22.0

La escuela cuenta con un total de 49 grupos que se distribuyen entre los grados de kindergarten a sexto siendo los de segundo y tercero los que tienen el mayor número (8) de grupos.

Número de grupos por grado escolar							
Kinder	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Total
8	7	8	8	7	6	5	49

5.1. Acerca de los estudiantes

Esta escuela atiende a un total de 1101 estudiantes que pertenecen, a cinco grupos étnicos que se distribuyen de la siguiente manera:

Distribución de estudiantes según grupo étnico					
	Afroamericanos	Hispanos	Blancos	Asiáticos/ islas del Pacífico	Americanos Nativos
Número de estudiantes	7	1 075	16	1	2
Porcentaje	0.6%	97.6%	1.5%	0.1%	0.2%

De acuerdo con los datos de la tabla anterior, los hispanos representan una abrumadora mayoría entre la población estudiantil, sin embargo esto no significa que todos tengan como lengua materna el español, puesto que muchos de estos estudiantes (48.1%) pertenecen a una tercera o cuarta generación en la que el inglés ocupa el lugar de lengua materna, mientras que más de la mitad del total (51.1%) son considerados como estudiantes con desempeño limitado en inglés (LEP por sus siglas en inglés) siendo el español su lengua materna.

Si la mayoría de los estudiantes son de origen hispano entonces, no es sorprendente que el 93.2% (1 026) sean declarados como económicamente en desventaja, ya que en el vecino país este grupo étnico tiene uno de los más altos índices de marginación.

Los estudiantes pueden inscribirse a uno de los cuatro programas de instrucción que ofrece la escuela según responda a sus necesidades e intereses. Como se podrá observar en la siguiente tabla el 48.5% de estudiantes se encuentra en programas bilingües duales español-inglés o de inglés como segunda lengua (ESL

por sus siglas en inglés); el 38% está inscrito en el programa monolingüe en inglés; el 8.3% en programa de educación especial y; el 5.2% en el programa para dotados.

Estos datos indican que aunque la población estudiantil es mayoritariamente de origen hispano, un número importante de estudiantes no eligen los programas bilingües porque su lengua materna es el inglés y o no tienen ni necesidad ni interés por dominar el español, o sus padres consideran que con este tipo de programas (bilingües) no aprenden ni lo mismo ni de la misma manera que sus pares monolingües en inglés. Los estudiantes que no están interesados en el español pero que aún no dominan el inglés pueden acceder al programa regular sólo después de haber aprobado el examen que acredita proficiencia en esa lengua, si no lo han aprobado tienen que inscribirse a uno de los dos programas bilingües que ofrece la escuela.

Estudiantes inscritos según tipo de programa de instrucción			
Programa regular	Programa Bilingüe/ESL:	Programa para dotados	Educación especial
419	534	57	91
38%	48.5%	5.2%	8.3%

Como ya aclaramos anteriormente, dentro de los programas bilingües, la institución ofrece el Programa Bilingüe Dual (español/inglés) y el Programa Bilingüe de Transición al inglés.

En la siguiente tabla se puede observar la distribución de grupos según el grado y el tipo de programa que en éste se trabaja*.

Número de grupo por grado y tipo de Programa								
Grado/ Programa	K	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total
Monolingüe (Inglés)	4	3	4	3	3	4	3	24
Bilingüe Dual (Español/Inglés 90-10)	3	4	3	3	1	0	0	14
Bilingüe de transición	1	0	1	2	3	2	2	11
Total	8	7	8	8	7	6	5	49

*Tanto por los intereses de esta investigación como por las características muy particulares del Programa de Educación Especial y del Programa de Educación para estudiantes Dotados, no los incluimos en este trabajo.

Como puede observarse en la tabla anterior, el Programa que predomina es el Monolingüe en inglés, sin embargo el Bilingüe Dual aparece en crecimiento no sólo por ocupar el segundo lugar en el número de grupos que lo tienen sino también porque aparecen tres grupos en el kindergarten lo que conlleva a que en los grados posteriores se irán incorporando grupos con este Programa.

Como ya explicamos, a diferencia de los Programas Monolingüe y Bilingüe de Transición, los grupos que trabajan con el Programa Dual tienen una composición específica, es decir, una tercera parte de los estudiantes tiene como lengua materna el inglés mientras que las dos terceras partes restantes tienen como lengua materna el español.

Sin embargo este factor suele ser uno de los problemas más serios que enfrenta dicho programa en esta escuela porque, a pesar de que los padres de familia interesados en inscribir a sus hijos hablantes del inglés en este programa se comprometen a no cambiarlos antes de que hayan cursado el cuarto grado, muchos no lo cumplen ya sea porque cambian de residencia o porque, al desconocer las características de este programa, consideran que por el hecho de estar aprendiendo español no están aprendiendo lo mismo que los alumnos inscritos en el programa regular.

Este problema es claramente expresado por la maestra Manuela del kindergarten elegido en esta investigación:

Yo digo, los que están aquí para aprender español [se refiere a los estudiantes cuya lengua materna es el inglés]... muchos papás al fin del año prefieren sacarlos. Así es que los sacan del dual y los meten a una clase monolingüe en inglés. (Fuente: Entrevista a maestra K1 23-01-02).

Sin embargo, como explica a continuación la directora, dado que la escuela está obligada por ley a proporcionar los programas educativos de instrucción que los padres de familia solicitan, ésta tendrá que seguir ofreciendo los tres programas educativos que tiene en funcionamiento a pesar de enfrentar, en el caso del programa dual, el problema de conseguir que la composición del grupo de

estudiantes sea congruente con los principios y características de dicho programa bilingüe.

El [programa] monolingüe va a tener que quedarse, porque es una petición de los padres (...) queda una sección de bilingüe, que es la sección nueva con la maestra Mar... porque ella empezó la última y ya no pudimos hacerla. Porque una clase dual tiene que ser un tercio monolingüe estudiantes que hablan el inglés, y esta última ya no la pude conformar (Fuente: Entrevista a directora 22-01-02).

Con relación al tiempo de instrucción en inglés y en español éste varía dependiendo del Programa con el que se trabaja. En el caso del Programa Bilingüe Dual que es el que interesa en este trabajo, la institución afirma trabajar con el modelo 90-10. Esto quiere decir que en el jardín de niños como en el primer grado el 90% del tiempo se trabaja en español y el 10% en inglés. A lo largo de los grados de educación primaria va disminuyendo el español y aumentando el inglés hasta llegar a porcentajes iguales, es decir 50%, del tiempo a partir del quinto grado. En el siguiente cuadro se muestran los porcentajes de tiempo que se destinan a las dos lenguas de acuerdo al grado escolar.

Porcentaje de lengua	
Grado	Español/Inglés
Kinder	90/10
Primero	90/20
Segundo	80/20
Tercero	70/30
Cuarto	60/40
Quinto	50/50
Sexto, séptimo, octavo	50/50

Cabe mencionar que éste es el porcentaje que establecen como idóneo los estudiosos e investigadores del Programa Dual, sin embargo en la práctica esta escuela -a excepción de los grados iniciales (k-2)- no cumple a cabalidad dichos porcentajes en los tiempos de instrucción, siendo una de las principales causas la enorme preocupación por parte de los maestros y directivos en que los estudiantes aprueben los exámenes estandarizados por lo que la mayor parte del tiempo se destina a prepararlos para que obtengan buenos resultados. El problema radica en que los exámenes son en español y en inglés, por lo que el

tiempo que se destina a la lengua de instrucción depende, en gran medida, de la lengua en que los alumnos presentarán dichos exámenes.

5.2. Acerca del personal

La escuela cuenta con un numeroso personal (73 personas) conformado tanto por profesionistas (91%) como por ayudantes (9%), siendo los maestros quienes representan la mayoría (83.5%).

Cabe aclarar que no todos estos maestros están frente a uno de los 49 grupos que tiene la escuela, puesto que desempeñan funciones que involucran tanto a toda la población de estudiantes, como el caso del maestro de educación física, los dos maestros de computación o el de música; como a varios estudiantes de distintos grados, por ejemplo la maestra del programa de lectura o la maestra responsable de atender a los estudiantes con problemas de lenguaje, es decir, del habla.

Dentro del grupo de profesionales que atienden las diversas tareas y acciones que se llevan a cabo en las instalaciones se encuentran tanto los de apoyo (4.8%) como los de administración (2.7%).

De los 62 maestros 85% son mujeres mientras que el 15% son hombres. Con relación a su origen étnico los docentes se distribuyen de la siguiente manera:

Porcentaje y número de maestros por grupo étnico				
Afroamericanos	Hispanos	Blancos	Asiáticos/Islands del Pacífico	Americanos Nativos
1	53	6	2	0
1.6%	85.4%	9.7%	3.2%	0

Aunque el promedio de años de experiencia de los docentes es de 9.3, en esta escuela el rango es muy amplio ya que comprende desde quienes inician hasta quienes tienen 20 o más años de experiencia.

Años de experiencia de los maestros				
Maestros que inician	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20	20 años o más

4.5	25	9.3	12.3	10.5
7.4%	40.5%	15.1%	19.9%	17.1%

Por lo general, la comunidad educativa está formada por: el director (principal), los asistentes del director (“teacher assistants”), los docentes, los profesores ayudantes del profesor (“teacher assistants”), los orientadores escolares (“counselors”), el personal administrativo (“secretary”), el auxiliar administrativo que se ocupa de los sueldos (“clerk”), el personal sanitario (“nurse”), el personal de mantenimiento y limpieza, los alumnos, las asociaciones de padres y profesores (“PTA”) y, en algunas escuelas, los guardias de seguridad (“security guards”).

Como es de esperar todos ellos cumplen con diferentes funciones por lo que sus responsabilidades y obligaciones no son las mismas. Sin embargo, sólo describiremos las principales características de tres: director, asistente de director y docentes. Elegimos a estos actores porque son los que, en nuestra opinión, están involucrados con la toma de aquellas decisiones que impactan -y afectan- de manera directa la vida cotidiana de los estudiantes en la escuela, pero cabe resaltar que la información* que se presenta tiene como única finalidad ofrecer un panorama muy general del tipo de obligaciones y funciones que tiene el personal de la escuela.

Además, en el caso de los docentes, incluimos una breve reflexión sobre el problema relacionado con la escasa oferta de maestros bilingües y la manera en como este problema es enfrentado por la escuela Le Barron ya que dicha situación se vincula con los intereses y propósitos de la presente investigación.

- **Directores** (*principals*). Son específicamente preparados para ejercer la función de dirección y elegidos por el Consejo Escolar. Han pasado por el aula en calidad de profesores pero durante su labor como director no imparten clases. En tanto que representan la máxima autoridad de la escuela toda su organización así como las actividades académicas y extracurriculares deben contar con su visto

*Fuente: *Consejería de Educación y Ciencia Embajada de España en Estados Unidos* (2001:7)

bueno, a su vez, ejerce gran influencia en: el establecimiento del currículum, la contratación del profesorado y, la promoción y funcionamiento de políticas disciplinarias.

Uno planea todo, ellos te dan el total del dinero, muchas veces por programa, pero uno tiene que ramificarlo. Ese plan se envía, lo estudian y lo aprueban o no. Ves la comida, la cafetería, la instrucción, evalúas a los maestros. (Fuente: Entrevista a directora 22-01-02).

Entre sus atribuciones está la de intervenir en la labor docente con el objeto de evaluar su trabajo y asegurarse de que se cumple la programación de aula. Para ello observa algunas clases sin previo aviso y revisa periódicamente sus programaciones.

Reciben en las facultades de educación una formación específica para su cargo como administradores con la que se titulan pero, la mayoría de ellos cuenta con una segunda titulación que corresponde particularmente con la gestión educativa por lo que son considerados agentes de cambio dada su condición de gestores escolares, líderes educativos y responsables de los resultados obtenidos por la escuela (Conde, G. 2001:48).

Cuando uno saca su licenciatura de maestra puede continuar yendo a la universidad 36 horas más, 36 créditos, y sacar la maestría en lectura o en algún campo. Mi maestría fue en supervisión educativa. Seguí adelante y saqué la certificación en administración. (...) a veces el distrito o el Estado pide ciertos años de asistente de directora. Yo fui durante cinco años asistente de directora (...) [hay que] aplicar y después te entrevistan, te entrevista el comité de la escuela, maestros y padres, y una vez que seleccionan las primeras tres van con el superintendente y con personal de la Oficina Central (...) Tienes que controlar todo el funcionamiento. (Fuente: Entrevista a directora 22-01-02).

Al respecto cuando se le preguntó a la directora si ser administrativo tiene más ventajas que ser maestro bilingüe, respondió:

Definitivamente sí. Tiene ventajas porque la responsabilidad es mayor. Te tienes que relacionar con padres, estudiantes. La mayor

parte del tiempo es con el público y además eres responsable del financiamiento. (...) Tienes que controlar todo el funcionamiento.
(Fuente: Entrevista a directora 22-01-02)

- **Asistentes del director** (*Assistant Principals*). Son nombrados por el director y tienen como principales responsabilidades: vigilar el cumplimiento de las normas de convivencia, de la disciplina y de la seguridad del campus; supervisar el uso de los libros de texto adoptados por el distrito escolar; coordinar a los distintos comités evaluadores; gestionar la labor del personal no docente y organizar las sesiones de formación del profesorado que se imparten dentro de la institución de forma regular a lo largo de todo el año (idem, p.49).
- **Docentes**. Obtienen su titulación en las facultades de educación y se gradúan con una certificación única para primaria y secundaria después de un periodo de tres a cuatro años. Cuando un estudiante graduado en una facultad distinta a la de educación quiera dedicarse a la docencia, deberá cursar asignaturas de didáctica para poder hacerlo, entre otras razones por el peso que tienen los aspectos didácticos y metodológicos en los contenidos de la materia. Aunque esta situación puede cambiar ya que, de hecho, en la actualidad tanto las autoridades educativas como los docentes demandan un mayor equilibrio entre la metodología y los contenidos durante su formación inicial.

En el caso de las escuelas privadas, los graduados por las facultades de educación pueden ejercer la docencia sin más requisitos. Sin embargo, para impartir clases en la escuela pública es necesario que consigan una certificación especial emitida por el Departamento de Educación del Estado a través de ciertos requisitos que pueden variar de Estado a Estado. Por ejemplo, puede solicitarse: la aprobación de un examen con un amplio abanico de contenidos, la presentación de créditos cursados en escuelas de educación y/o un porcentaje de horas de práctica en escuelas públicas (idem, p.50).

Además para sus clases, los profesores pueden ser apoyados durante un término medio de tres horas diarias por un ayudante que en ningún caso podrá sustituirlo o bien, por algunos padres de familia quienes lo harán de manera voluntaria.

Algunas de las principales responsabilidades del profesor:

- Participar en los deberes de vigilancia y supervisión de alumnos asignados en el horario escolar establecido.
- Asistir a las reuniones del claustro, ciclo o grado, a menudo fuera del horario de clases.
- Convocar reuniones con los padres dos o más veces al año (en escuelas primarias).
- Llevar estrictamente un control de asistencia diario y otro mensual.
- Entregar al director la programación semanal del trabajo en clase ("Lesson plan"), ajustada a los criterios y orientaciones del currículum del distrito.
- Colaborar y comunicarse a menudo con los orientadores escolares.
- Participar en los cursos de formación que se requieran. (Consejería de Educación y Ciencia Embajada de España en Estados Unidos 2001:14).

Como ya adelantamos, uno de los problemas que enfrentan las escuelas que cuentan con programas bilingües es la escasez de profesores bilingües certificados y calificados para atender grupos con estudiantes minoritarios y mayoritarios, éste está claramente vinculado a la tendencia dirigida a promover, como única posibilidad, una nación monocultural y monolingüe. Dicha tendencia es defendida por movimientos tales como el *English Only* que, al considerar que el bilingüismo es sólo una forma de acceder rápidamente a la lengua mayoritaria para asimilarse a la cultura receptora, provocan que los programas bilingües se perciban como compensatorios, puesto que éstos se reducen a cubrir las deficiencias de aquellos estudiantes que no dominan la lengua mayoritaria, es decir, se enfocan:

(...) en la deficiencia percibida en los niños más que en su competencia; en la carencia percibida más que en sus logros; en su bajo estatus minoritario y marginado visto a través de los ojos de una mayoría más que en su potencialidad bilingüe. (Baker, C. 1997:33).

Esta situación ha provocado que la educación bilingüe sea vista como un obstáculo para que los estudiantes aprendan inglés, y no como la oportunidad para aprender y conocer más de una lengua y cultura.

(...) la mera verdad para estar en clase bilingüe tiene... el maestro tiene que enseñar todo lo que... lo que un maestro monolingüe tiene que enseñar (inaudible) como un año y medio de aprendizaje. Y está difícil hacer eso (...) esos niños que habían estado en bilingüe, los que estaban... ¡Ay! son los niños más... los más bajos. Entonces ahora ya tienen dos cosas que hacer, tienen que alcanzar ese... al nivel sexto en su idioma y luego en inglés y está difícil, está muy difícil para esos niños. (Fuente: Entrevista a la asistente de la directora 28-05-02)

Ante este panorama no es sorprendente que sean muy pocos los aspirantes a docentes interesados en la educación bilingüe y que escuelas como la Le Barron enfrenten serias dificultades para conseguir docentes calificados para trabajar con programas bilingües, como lo demuestran las palabras de su directora:

Al comienzo del año no conseguí maestra para esta clase [con programa bilingüe dual]. Una sustituta estuvo allí desde agosto hasta noviembre hasta que llegó miss S. (Fuente: Entrevista a directora 22-01-02).

6. Los resultados en los exámenes estandarizados*.

Como ya explicamos con los resultados obtenidos en los exámenes estandarizados la escuela es calificada por la Agencia de Educación de Texas (TEA) como: ejemplar (90% o más), reconocida (del 80.0% al 89.9%), aceptable (del 50.0% al 79.9%) o no satisfactoria (menos de 50.0%). En el caso de la escuela Le Barron dicha calificación ha ido variando en los últimos años, sin embargo, como se puede notar en la siguiente tabla, a pesar de los esfuerzos realizados por sus directivos y administradores no ha logrado alcanzar el porcentaje necesario para dejar de ser clasificada como *aceptable*, por lo menos hasta el 2002.

*Los datos que aquí se presentan fueron obtenidos tanto de la página electrónica de la Agencia de Educación en Texas (www.tea.state.tx.us/perfreport/sr) como de las entrevistas realizadas al personal directivo y docente de la Escuela Le Barron.

Los porcentajes que se presentan en la tabla corresponden a todos los exámenes aplicados, es decir, incluyen ambos semestres. A su vez, corresponden a los resultados obtenidos por todos los alumnos incluidos los de educación especial y los que están en programas de educación bilingüe.

De acuerdo con los reportes de los años comprendidos entre 1999 y 2002, presentados por la Agencia de Educación en Texas (TEA), los resultados obtenidos en el TAAS en esta escuela, muestran que los estudiantes, en todas las disciplinas obtienen promedios aprobatorios que están por arriba del 70%.

Porcentajes de los resultados de todos los exámenes periodo 1999-2002			
1999	2000	2001	2002
76.3%	79.0%	73.3%	78.9%

Como puede notarse en la tabla anterior, a pesar de que de 1999 a 2000 la escuela aumentó su promedio, en el año 2001 pierde 5.7 puntos porcentuales lo que, aunque representa una disminución considerable, ésta sigue dentro del rango necesario para mantenerse dentro de la misma categoría, es decir, *acceptable*. Sin embargo la pérdida de dichos puntos sí afecta la posibilidad de obtener el rango mínimo para pasar a la siguiente categoría puesto que en el año 2002 logra recuperar sólo 5.6 de los 6.7 puntos porcentuales que se requerían para alcanzar el 80%, porcentaje mínimo necesario para obtener la categoría de escuela *reconocida*.

Como explica la directora de la escuela la categoría de la escuela depende de los resultados obtenidos en el TAAS, el cual es diseñado, aplicado y calificado por las autoridades de la Agencia de Educación en Texas:

Son los que determinan, basándose en los resultados, clasifican a la escuela. Si es reconocida, excelente, acceptable o si está en estado de ayuda. Nuestra clasificación ha fluctuado. (...) somos "Acceptable", pero queremos más. (...) El distrito en general sí está reconocido. Somos una de las pocas que salió un poco más bajo que el promedio general. Pero estamos analizando todo y planeando un

poco más de enfoque. En matemáticas había sido un 89 y perdimos nada más un punto a 90. En lectura era de 86 y estamos 84.
(Fuente: Entrevista a directora 22-01-02).

El aumento o disminución de dichos porcentajes está relacionado tanto con los resultados obtenidos de las pruebas en diversas competencias (lectura, escritura y matemáticas) como, con la lengua materna de los estudiantes, es decir, español o inglés. Por esta razón es que consideramos pertinente presentar la siguiente tabla en la que se reportan los resultados de las pruebas en lectura, escritura y matemáticas obtenidos de 1999 a 2002.

Cabe aclarar que los porcentajes que presentamos en ésta y las siguientes tablas sólo consideran los resultados de las pruebas aplicadas en la primavera, es decir, son resultados parciales razón por la cual no coinciden con los anteriormente presentados ya que éstos sí comprenden los resultados de todos los exámenes aplicados durante un ciclo escolar.

Porcentajes obtenidos por la escuela en el TAAS durante el periodo 1999 - 2002				
Escuela (todos los estudiantes)	Lectura	Escritura	Matemáticas	Todos los exámenes presentados
1999	81.3%	81.1%	88.5%	76.3%
2000	83.4%	85.9%	89.8%	79.0%
2001	78.0%	73.9%	90.9%	73.3%
2002	82.5%	88.9%	92.7%	78.9%

Como lo indican los datos que se presenta en la tabla anterior, el mayor porcentaje obtenido por la escuela, corresponde a la prueba de matemáticas en el año 2002 con un 92.7% mientras que el menor corresponde a la prueba de escritura del año 2001. En el caso de matemáticas los porcentajes puede observarse un avance año con año sin embargo en lectura y escritura, es notoria la disminución de los porcentajes obtenidos en el año 2001, año que coincide con los acontecimientos del 11 de septiembre.

Aunque no contamos con datos suficientes como para asegurar que la disminución de dichos datos se relaciona con dichos acontecimientos, sí podemos resaltar tal coincidencia puesto que los porcentajes en lectura y escritura venían mejorando en los dos años anteriores. Pero también hay que reconocer que es precisamente en las dos pruebas en las que la lengua materna juega un papel predominante, donde sucede la disminución de tales porcentajes, por lo que la disminución de porcentajes puede estar vinculada más directamente con el funcionamiento y tipo de programas educativos, es decir, monolingüe en inglés, bilingüe tradicional y/o bilingüe dual.

Para tener un punto de referencia que nos permita reconocer hasta dónde los resultados de los exámenes estandarizados obtenidos por la escuela pueden considerarse dentro de rangos más o menos comunes, presentamos a continuación una comparación entre éstos y los resultados estatales y distritales particularmente los obtenidos en las pruebas de lectura, escritura y matemáticas en los años de 2000 a 2002.

a) Lectura.

Como se podrá notar en la siguiente tabla aunque los porcentajes obtenidos por el estado y el distrito en la prueba de lectura no son muy diferentes, los resultados de éste último (distrito) son superiores a los del estado. No sucede lo mismo con la escuela Le Barron que, como se puede observar, en todos los casos los porcentajes obtenidos son menores a los del estado y el distrito, siendo el del año 2001 el más bajo de todos (78%).

A diferencia del año 2000 y 2002 en donde la distancia con los porcentajes del distrito es menor a 6 puntos porcentuales, en el año 2001 ésta es de más de 11 puntos porcentuales, lo que la deja muy por debajo de éste.

Porcentajes obtenidos en lectura			
	2000	2001	2002

Estado	87.4%	88.9%	91.3%
Distrito	88.9%	89.4%	90.9%
Escuela	83.4%	78.0%	82.5%

Además, a diferencia de la escuela, tanto los porcentajes del estado como del distrito aumentan en todas las pruebas cada año incluso en el 2001, lo que indica que los acontecimientos del 11 de septiembre no parecen haber afectado, al menos drásticamente, el desempeño en el TAAS de la mayoría de los estudiantes de este distrito.

b) Escritura

En las pruebas de escritura del 2001 la escuela obtiene con el 73.9% el porcentaje más bajo de todos los exámenes aplicados en los tres años que aparecen en las tablas, sin embargo en el 2002 alcanza un porcentaje de 88.9 % el cual es superior al de las pruebas de lectura aplicadas ese mismo año.

Al igual que en la lectura, los porcentajes obtenidos por el distrito en la prueba de escritura superan los resultados estatales y son notablemente mayores a los de la escuela. El distrito es el único que obtiene porcentajes mayores al 90% y, a pesar de una mínima disminución entre el 2000 y los dos años siguientes, logra mantenerse en la categoría de ejemplar.

Porcentajes obtenidos en escritura			
	2000	2001	2002
Estado	88.2%	88.7%	88.7%
Distrito	90.6%	90.2%	90.2%
Escuela	85.9%	73.9%	88.9%

Hay que reconocer, sin embargo que, a pesar de que la escuela baja 12 puntos porcentuales en el 2001 lo que representa una considerable disminución, para el año 2002 no sólo recupera dichos puntos sino logra superar en 15 puntos porcentuales, los resultados obtenidos en el año 2000. A pesar de dicho aumento, la escuela se mantiene en la categoría de *reconocida* (en estas pruebas) en tanto que los porcentajes no rebasan el 89.9%.

c) Matemáticas

Como se puede ver en la siguiente tabla, aunque los porcentajes de la escuela son menores a los del estado y el distrito en los tres años que se registran, es en las pruebas de matemáticas donde ha obtenido sus mejores porcentajes. Incluso, a diferencia de las pruebas en lectura y en escritura, durante el año 2002 logra superar la categoría de *aceptable* puesto que los resultados rebasan el 90%.

Además, año con año los porcentajes muestran una tendencia a la alza lo que refleja que las medidas tomadas para superar el desempeño de los estudiantes en matemáticas han sido exitosas.

Porcentajes obtenidos en matemáticas			
	2000	2001	2002
Estado	87.4%	90.2%	92.7%
Distrito	92.2%	94.0%	94.5%
Escuela	88.5%	89.8%	90.9%

Resulta interesante resaltar el hecho de que sea en matemáticas y no en lectura y escritura, donde los estudiantes de esta escuela han tenido los mejores resultados porque esto nos lleva a la conclusión de que, en los conocimientos y habilidades en matemáticas, la lengua materna de los estudiantes no parece tener tanto peso como en las pruebas de lectura y escritura.

Por esta razón es que, aunque la directora parece coincidir más con los principios y objetivos del programa bilingüe dual que con los de transición, no descarta que el hecho de que en éste el inglés se incorpora poco a poco en la enseñanza pueda estar influyendo en los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes.

Me gusta más el dual pero no depende del gusto, se basa en las estadísticas. Pero estoy viendo que está dando mal resultado el dual, y una de las cosas que estábamos pensando es seguir analizando la información y tomar una decisión. (Fuente: Entrevista a directora 22-01-02).

Sin embargo la misma directora, al preguntársele directamente por qué consideraba que el programa dual estaba dando mal resultado, cambia de opinión reconociendo que tanto los grupos cuya instrucción es en inglés como aquellos en donde es en español bajaron su calificación en el TAAS:

Bajó con los dos, monolingüe y bilingüe. No es problema del programa. Fue en general. Aquí tenemos toda esta información, el distrito nos la da por maestro. (Fuente: Entrevista a directora 22-01-02).

Desgraciadamente los reportes del desempeño de los estudiantes en el TAAS no incluyen información específica con respecto al desempeño de estudiantes cuya lengua es distinta al inglés, puesto que aunque aparecen resultados por grupo étnico dentro de la categoría “Hispanos” se encuentran indiferenciadamente estudiantes monolingües en inglés y estudiantes hispanohablantes.

Sin embargo, sí es posible hacer una comparación entre este grupo de estudiantes hispanos y el de estudiantes “blancos” aunque hay que tomar en cuenta que éstos últimos son muy poco numerosos, de hecho en algunas de las casillas de la siguiente tabla aparece un guión (-) cuando no hay ningún estudiantes de este grupo étnico y un asterisco (*) cuando son menos de cinco. Hecha esta aclaración presentamos la siguiente tabla:

Comparación de resultados del TAAS entre hispanos y blancos 1999-2002								
Gpo. étnico	Hispanos				Blancos			
Año	1999	2000	2001	2002	1999	2000	2001	2002
All Tests Taken	76.6%	78.9%	73.4%	78.9%	66.7%	77.8%	83.3%	*
Reading	81.7%	83.5%	78.2%	82.5%	66.7%	77.8%	83.3%	*
Writing	80.0%	85.4%	73.9%	89.5%	*	*	-	*
Mathematics	87.9%	88.5%	89.9%	91.0%	91.7%	88.9%	100%	*

Como puede observarse en la tabla tanto en el caso de la prueba de escritura en los cuatro años como en todas las pruebas correspondientes al año 2002 el número de estudiantes “blancos” que presentaron el TAAS es menor a cinco por lo que resulta imposible hacer comparaciones entre éstos y los “hispanos”. Sin embargo sí es posible hacer algunas comparaciones en las pruebas de lectura y

matemáticas así como en los resultados obtenidos hasta el año 2001 en “todas las pruebas”.

En comparación con los “blancos”, los “hispanos” tienen un promedio similar e incluso, en algunos casos mayor (particularmente en el promedio obtenido dentro de la categoría *todas las pruebas*) al de los estudiantes “blancos” en los años correspondientes a 1999-2000. Sin embargo en el año 2001 son los “blancos” los que obtienen con un 83.3% un mejor desempeño.

En el caso de la lectura los “hispanos” superan a sus pares “blancos” en los años 1999 y 2000 pero nuevamente en el año 2001 obtienen un porcentaje menor a éstos. Además, como se observa claramente en la tabla, en matemáticas los estudiantes “blancos” no sólo muestran un mejor desempeño sino que incluso llegan a obtener la máxima calificación, es decir, el 100%

Además del tipo de programas educativos con los que se trabaja en la escuela, la directora considera que otro aspecto que está directamente relacionado con el resultado del TAAS es el apoyo de los padres y las madres de familia. En consecuencia, como explica la directora, es necesario promover acciones encaminadas a lograr su apoyo:

(...) Mandamos una carta a los papás, en inglés y español, con los resultados de los estudiantes y decirles si había necesidad del estudiante de quedarse después de clase para tutoría o de venir el sábado. Por ejemplo, éste fue el primer sábado (26 de enero del 2002) y tuvimos como 105 estudiantes (...) Hubo muy buena respuesta porque se les informó a los papás y a diario tenemos tutorías (en horario extraescolar). Las maestras se quedan con sus estudiantes. Ellas ya los conocen y saben cuáles son sus necesidades. (Fuente: Entrevista a directora 22-01-02).

Como puede notarse en la cita anterior, el tipo de decisiones tomadas por la escuela (y en particular con la directora) parece que tienen que ver más con contribuir a crear condiciones óptimas para lograr un trabajo exitoso de directivos, administrativos, profesores y estudiantes, que con imponerlas de acuerdo con

parámetros, instancias, personas o grupos ajenos a la comunidad escolar hecho que confirma que:

Las decisiones sobre pedagogía y contenido las hacen mejor los maestros, los directores y las familias que forman la escuela. Trabajando juntos, establecen las características distintivas de normas y expectativas altas, algo que no se puede hacer por decreto. (Doyle, Denis P. 1997: s/p).

En conclusión, en el caso de esta escuela la posibilidad de alcanzar con éxito las metas propuestas por el plan de estudios, el distrito escolar y la escuela - encaminadas a mejorar el desempeño de los estudiantes y los resultados que éstos obtienen en las pruebas estandarizadas- no sólo depende de aspectos tales como el tipo y funcionamiento de programas educativos o el apoyo de padres de familia, sino también de la experiencia y competencia de:

1. Las autoridades educativas (del distrito y escuela), quienes son los responsables de *proveer un personal y una estructura de gobernación altamente motivada capacitada y productiva (meta 7)*, así como proveer de *oportunidades enriquecidas de aprendizaje (meta 2)* metas que implica contar con, por ejemplo:

- Un número suficiente de profesores bilingües (inglés-español), directivos y administradores calificados y certificados para atender a poblaciones de estudiantes con lenguas,
- Programas de formación (*programa de superación meta 2*) especializada, actualizada y de calidad en educación bilingüe dirigidos a docentes en servicios que trabajan con programas bilingües exitosos como el de doble vía (o dual).
- Suficientes aulas para en el caso (como el programa dual) en el que se requiere la apertura de nuevos grupos éstos puedan funcionar dentro de espacios apropiados.
- Acervos cuyo origen y lengua sean adecuados para estudiantes que pertenecen a grupos étnicos distintos al dominante (anglosajón) en el país.

2. Los docentes frente a grupo, quienes tienen la responsabilidad de *proveer oportunidades y ambientes de aprendizaje* así como *trabajos equitativos y modernos* a sus estudiantes metas (2, 3 Y 6) que requieren que cuenten con la competencia y los conocimientos suficientes para, por ejemplo:

- atender a grupos compuestos por estudiantes cuya lengua materna es el inglés y estudiantes que tienen el español como lengua materna, lo que implica que los docentes sean bilingües (español e inglés) y comprendan la cultura de sus estudiantes;
- implementar programas de educación bilingüe exitosos tal como el programa de doble vía, lo que supone que cuenten con estudios relacionados específicamente con educación bilingüe;
- incorporar a la práctica en el aula los lineamientos, principios y enfoques de enseñanza que se derivan del plan de estudios oficial y vigente situación que conlleva al conocimiento y comprensión tanto del TEKS como del TEKS para LOTE.

Capítulo III: La maestra Manuela. Un camino exitoso a la alfabetización en español

En la actualidad es innegable la importancia e impacto que ha cobrado la formación docente en el trabajo cotidiano dentro de las aulas y que ha generado, por parte de especialistas y expertos de distintas disciplinas, múltiples debates relacionados con la compleja tarea de garantizar las condiciones necesarias para intervenir a favor de espacios de reflexión que coadyuven a la construcción de una práctica docente capaz de responder a los enormes retos que representa la educación básica formal de millones de estudiantes con intereses, experiencias, necesidades y conocimientos diversos.

Por eso es que se vuelve necesario crear condiciones que posibiliten el acceso de los docentes no sólo a los avances en investigación y los conocimientos que de éstas se desprenden sino también, a las oportunidades de aprendizaje en y desde la práctica. En palabras de Imbernón (1994: 11): *Se trata de ver la formación como un aprendizaje constante, acercando a ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional desde ella.*

Partimos del hecho de que al educador en servicio (nombre con el cual nos referimos a docentes, directivos y supervisores) que labora en el nivel de educación básica *no se le considera sólo un administrador sino se espera que sea un 'tomador de decisiones', es decir, un experto* (Arancibia 1994: 54) que se relaciona con un mundo que le exige, cada vez más, desarrollar un mayor número de competencias vinculadas tanto con el trabajo propiamente académico y cotidiano del aula como con su historia personal, su cultura y su trayectoria profesional.

Un mundo, además, en el que de manera permanente –generada en parte por los criterios y parámetros de instancias internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional–, los educadores, inmersos en una feroz competencia, están obligados a probar y demostrar que tienen conocimiento y

dominio de temas y objetos de estudio ante instituciones, asociaciones, foros, conferencias etcétera considerados como “válidos” y “confiables” por dichas instancias internacionales. El no hacerlo tiene consecuencias sociales y, en cada vez más países, económicas.

Según Rosa Ma. Torres (1999: 44):

Las políticas educativas impulsadas en países en desarrollo han estado históricamente moldeadas por los modelos escolares, las ideas y las políticas impulsadas, en cada momento, en los países desarrollados.... Los organismos internacionales han tenido un papel clave como mediadores en la transportación de ideas y modelos hacia los países recipientes, los cuales, a su vez, han tendido a incorporarlos de manera acrítica.

Esta realidad ha generado un clima de competencia tal, que ha llegado al extremo de considerar que si no se prueba que “se sabe”, entonces “no se sabe”, afirmación que lejos de reconocer el aprendizaje que todo docente adquiere a partir de su práctica pedagógica, ha favorecido procesos de descalificación que han acentuado aún más el aislamiento y soledad en la que se lleva a cabo el trabajo docente.

A su vez, dicha afirmación no sólo no toma en cuenta el valor de la práctica pedagógica, sino que desconoce que dicha práctica:

(...) es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes. Reflexionar sobre lo que se hace para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del ‘profesional reflexivo’ (Schon 1992). Reflexionar sobre los propios modos de ‘aprender y enseñar’ y del ‘aprender a enseñar’ (Torres 1999: 48).

Ante tal panorama establecer relaciones académicas con la finalidad de compartir puntos de vista, investigaciones, trabajos, etcétera basados en la experiencia y formación independientemente de si éstas han sido o no calificadas, resulta cada vez más difícil, a pesar de que en la actualidad se

otorga especial importancia a la socialización profesional en una práctica contextualizada.

La posibilidad de modelar, compartir, contrastar, comparar y valorar la práctica docente significa reconocer que es posible convertir la experiencia que de ésta se genera en la materia prima para los contenidos de una propuesta de formación, porque como afirma Stenhouse (1987: 104):

No es posible el desarrollo de un currículum sin el desarrollo del profesor (...) Pero eso no significa, como a menudo parece entenderse, que debamos adiestrar a los profesores con objeto de producir un mundo en el que tengan cabida unos currícula. Quiere decir, en virtud de su significación, que éstos no son sencillamente medios de instrucción para mejorar la enseñanza, sino que constituyen expresiones de ideas para mejorar a los profesores... los estudiantes se benefician de los currículos no tanto porque modifican su instrucción cotidiana como porque mejoran a los profesores... Un currículum proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje.

El aprendizaje, así como el desarrollo de competencias y conocimientos que se desprenden de la reflexión compartida sobre la práctica educativa de los y las docentes representan una buena oportunidad *para participar activamente en la planificación, puesta en práctica, evaluación y revisión del currículum y de todos los componentes que intervienen en la enseñanza* (Imbernón 1994: 146)

Este es el caso de la maestra Manuela quien como docente bilingüe ha logrado hacer de su práctica en las aulas de kindergarten un espacio de formación permanente del que se han beneficiado no sólo ella sino también investigadores y diversos educadores como sus colegas con quienes ha compartido, comparado y contrastado su experiencia en el trabajo cotidiano en el aula. Este hecho resulta aún más significativo si se considera que la experiencia y

formación de Manuela se desarrolla dentro de un escenario que ha sufrido muchas controversias a lo largo de su historia: la educación bilingüe estadounidense. Porque ser un docente bilingüe en un país en donde la educación bilingüe está prioritaria y explícitamente dirigida a las minorías cuya lengua materna es distinta del inglés, representa un gran desafío político, económico y social.

El caso de la minoría conformada por hispanohablantes es uno de los segmentos de la población escolar que pertenece en su mayoría a la clase trabajadora, pobre y de raza no blanca en donde, por lo general, se ha fracasado en la provisión de niveles mínimos de calidad educativa (Liston y Zeichner, 1993: 18).

Por lo anterior el caso de la Maestra Manuela, resulta interesante en tanto que es posible reconocer una práctica educativa exitosa que se desarrolla en un ambiente en el que todos sus estudiantes, independientemente de su lengua materna, se alfabetizan en una lengua minoritaria, el español.

Este resultado es consecuencia, entre otras, de su historia personal desde la cual ha tomado ciertas posturas políticas, sociales, epistemológicas y metodológicas con relación a la educación bilingüe que a continuación y a partir de su discurso, analizamos algunas de las más representativas.

Como es de suponer, existen distintas rutas para acercarse al análisis de la actuación del docente en el aula, siendo una de ellas el contenido de las entrevistas desde el cual es posible identificar ciertos datos que funcionan como referentes para comprender algunas de sus intervenciones en el aula. Porque, como afirman Liston y Zeichner (1993:96):

Los argumentos prácticos son capaces de poner de manifiesto las creencias sociales y políticas de los docentes que gravitan sobre su práctica.

Para hacer un análisis de dichos argumentos, se decidió organizar los datos obtenidos a través de las entrevistas, a partir de las características personales y profesionales, puesto que aspectos tales como *las creencias, actitudes y expectativas [que] constituyen variables intermedias entre lo que el maestro aprende y su actuación en la sala de clases* (Arancibia, V. 1994:77).

Como ya se dijo en apartados anteriores, el grupo de kinder que Manuela atiende está conformado por 21 estudiantes, de los cuales cinco tienen como lengua nativa el inglés mientras que los 16 restantes tienen el español. Todos son considerados hispanos de “origen mexicano”.

El grupo de kindergarten trabaja con el programa de “educación enriquecida”, también conocido como el programa, “bilingüe de doble dirección” o “inmersión de doble dirección”. En consecuencia los estudiantes de lengua minoritaria (español) aprenden el inglés como segunda lengua, mientras que los estudiantes de la lengua mayoritaria (inglés) aprenden el español por inmersión, siendo esta última (español), la lengua en la que se alfabetizan todos los estudiantes de este grupo.

1. Datos personales

a) Un poco de su historia personal

Manuela es una maestra y persona comprometida con sus estudiantes de aproximadamente 60 años de edad, con la que desde el inicio de la investigación fue posible hacer empatía. Sus compañeras de trabajo la respetan, valoran y quieren, como lo muestra la siguiente opinión:

Es una maestra muy buena... comparte todo lo que sabe... o sea... ayuda mucho y... lo que tiene muy especial, aunque ella dice que ya está grande, ella dice que siempre está lista para aprender y para intentar algo nuevo. Ya ve que no siempre se queda en la misma rutina de siempre y... de ahí, no se quieren mover. Ella no... algo nuevo... luego luego lo intenta. Lo hace de ella y lo empieza a usar y... es que... muchas se cierran y no, no quieren nada nuevo. (Entrevista 23 de enero).

La maestra



Los padres de Manuela, nacidos en Chihuahua, México, decidieron muy jóvenes residir en El Paso, Texas donde tuvieron a sus 10 hijos, siendo Manuela la menor. Su padre tenía un rancho y se dedicaba a éste mientras que su madre se dedicó al hogar, cuidando de sus hijos.

Yo soy de aquí, de El Paso. Mis papás eran de México. Se vinieron muy jóvenes ellos. En mi familia somos diez, yo soy la menor. Mis papás vinieron muy jóvenes y todos nacimos aquí y fuimos educados aquí. (Entrevista con la maestra 22-01-02).

A pesar de residir la mayor parte de su vida en El Paso, Texas, su madre no aprendió el inglés y su padre aunque comprendía algo de esta lengua, no sabía ni leerlo, ni escribirlo.

Mis papás no sabían inglés, nunca aprendieron inglés. Mi papá, sobretodo, entendía un poco pero no se expresaba. Nos utilizaban a nosotros para los negocios... íbamos al banco. (Entrevista con la maestra 22-01-02).

Manuela es viuda, tiene una hija de 30 años que vive en Dallas y un hijo de 28 que vive en San Antonio razón por la que vive sola. Su esposo, anglosajón, trabajaba en el ejército norteamericano y llegó a ser general. Cuando se casaron el ejército los mandó a vivir a Alemania en donde nacieron sus dos hijos; sin embargo, a pesar de su estancia en este país y tener una madre de origen mexicano, sólo hablan el inglés y tienen nacionalidad estadounidense.

Mi esposo era general y su hermano se casó con una alemana. Allá vivimos con una familia alemana. Ellos hablaban muy bien el inglés. Mi cuñado se quedó en Alemania, tiene dos hijos y [él] habla alemán pero sus hijos no, porque se vinieron [a Estados Unidos] de chicos. (Entrevista con la maestra 22-01-02)

Manuela, a diferencia de sus padres (monolingües en español), es bilingüe y domina tanto el español como el inglés. Su lengua materna es el español y fue el único que utilizó con sus padres. Ella aprendió a leer y escribir (de manera informal) el español gracias a que su madre le enseñó a hacerlo cuando era pequeña, puesto que las escuelas a las que asistió no contaban con programas bilingües; en consecuencia la instrucción sólo era en inglés.

Nosotros aprendimos inglés y ahorita hablamos los dos. Los jóvenes, los nietos, mis sobrinos ya muchos ya no hablan bien español. (Entrevista con la maestra 22-01-02).

Conmigo mi amá, este... cuando llegábamos de la escuela, ella tenía como escuelita para nosotros en español. Pues que decía: - ¡A la escuela van aprender el inglés! (...) Y luego ella nos enseñó a leer y a escribir... en español también, como en el primer año y teníamos que hacer ciertas cosas con ella en español y seguir. (...) Yo sí aprendí a escribir y a leer de chica, no los acentos pero... pero yo nunca he tenido una clase formal del español. (...) Pero a mí nunca se me olvidó. Yo lo único que no, no hice, es nunca estudié español en la escuela, pero yo todo el tiempo tuve que hablar español en mi casa. (Entrevista con la maestra 23-01-02).

A pesar de los esfuerzos que su madre hizo para alfabetizarla a ella y a sus hermanos en español, empezó a escribirlo con frecuencia sólo al ser adulta ya que la comunicación con sus padres era prácticamente oral y en la escuela la comunicación, oral y escrita, era en inglés. Esta es la razón por la que ella afirma que cuando se presentan situaciones en la que es necesario leer y escribir, ella prefiere que se utilice el inglés.

Yo nunca... nunca se me olvido hablar, pero ya de adulta empecé a escribir. Si, porque nosotros aprendimos en inglés, entonces empecé pues... como para traducir. (...) Y... los términos [se refiere al español utilizado en el sistema escolarizado] no los aprendimos porque... pues aprendimos español muy simple

¿verdad?, no estudiamos niveles más altos ¿verdad? (...) Por eso cuando yo voy a un taller y digo: -No lo vamos hacer en español. Yo lo quiero oír en inglés. (Entrevista con la maestra 23-01-02).

Afirma que en la actualidad se siente más cómoda utilizando el inglés tanto en la comunicación oral como en la escrita, pero reconoce que sus primeros años en la escuela fueron muy difíciles porque le exigían que utilizara únicamente el inglés, lengua que en aquella época desconocía. Por esta razón es que considera que en la actualidad, gracias a los programas bilingües, los estudiantes se encuentran en mejores condiciones que ella.

Yo no sabía ni una palabrita de inglés cuando fui a la escuela. Pero cuando yo fui a la escuela no había programas bilingües. A la fuerza era inglés. Pero yo tengo buenos recuerdos. Mis papás nunca aprendieron inglés, tenía mis hermanos mayores que me ayudaban y aunque en la escuela sólo hablábamos inglés, yo capté todo muy bien.

(...) En la casa hablábamos puro español... entonces... al entrar a la escuela me... me acuerdo en... sentirme perdida y hasta la maestra decía: - ¿Qué está pasando? Hasta me pegaban... tenía... había unos niños que me golpeaban y pues... imagínese cómo se siente uno. Ahora veo a los niños... entran y... se sienten ¡aaah!... muy contentos porque están aprendiendo. Entienden lo que está pasando y ellos no se están quedando atrás. Nuestros niños bilingües no se están quedando atrás... hasta aprenden el lenguaje y pueden empezar a aprender. Porque... unos se quedan atrás y algo que dice uno... pues... ¡yo lo logré! Entonces [refiriéndose a su época de estudiante] todos... y muchos niños y adultos se quedaron atrás... que... en cuanto pudieron, ya dejaron la escuela porque no pudieron aprender.” (Entrevista realizada el 23 de enero).

La situación que describe la maestra no es un hecho aislado sino que, representa la experiencia de muchos estudiantes pertenecientes a las minorías, porque como afirma Lewis A. C. (2000: s/p):

En el pasado las autoridades escolares generalmente daban por sentado que el aprovechamiento de los estudiantes de minorías sería más bajo que el de los estudiantes blancos, lo que condujo a que se asignara a un gran

porcentaje de estudiantes de minorías étnicas y raciales a clases para niños atrasados o a programas de instrucción práctica. La tasa de deserción escolar entre estos estudiantes, antes de recibir el diploma de secundaria, era mucho más elevado que el de estudiantes blancos.

Sin embargo, la maestra Manuela considera que el que en la actualidad ella y los niños -que están en programas bilingües- dominen dos lenguas es una ventaja porque pueden comprender los contenidos que les enseñan en la escuela.

Pues lo que siempre he creído es que... se me hace bonito. Porque yo misma me acuerdo, antes de que yo aprendiera el inglés en la escuela no entendía nada y pues.... (Entrevista a maestra realizada el 23 de enero).

2. Datos acerca de su formación

Manuela es docente bilingüe desde hace 30 años, de los cuales 20 los ha dedicado a trabajar con grupos de kindergarten, porque como ella afirma en la siguiente cita, le gustan los niños pequeños. Aunque ha trabajado en otras escuelas con grupos de primero, segundo y tercer grado de primaria, en la escuela Le Barron lleva 10 como docente bilingüe de kindergarten.

Tengo más de 30 años enseñando (...) Desde que estaba en la High School. Enseñaba catecismo y siempre me gustó. Mi interés con los niños se me hizo fácil y fui a la escuela. He enseñado kinder, primero, segundo y tercero. Pero la mayor parte del tiempo kinder y primero. Me gustaba más primero pero cuando me vine a esta escuela me gustó mucho el programa que aquí tenemos de kinder. Antes enseñé kinder pero no me gustaba y pedí segundo. Luego pedí cambio de escuela, me aceptaron aquí y llevo diez años en kinder pero me gusta mucho el programa que hacemos en kinder. (Entrevista a maestra realizada 23-01-02).

Tanto en la práctica cotidiana en el aula de Manuela, como en su propio discurso es posible identificar al menos tres procesos distintos de formación que, a lo largo de todos estos años como docente bilingüe, ella ha tenido:

2.1. La **formación inicial** que, por ser recibida a mediados de la década de los sesentas, le permitió obtener un certificado vitalicio como docente bilingüe.

2.2. La **formación institucional**, adquirida a través tanto de su experiencia profesional y personal como de ofertas institucionales que organizan diversas actividades académicas tales como: cursos, talleres, seminarios o conferencias.

2.3. La **formación en y desde la práctica** que le ha permitido, por ejemplo: desarrollar estrategias y prácticas sociales de alfabetización exitosas; tomar decisiones propias y conseguir los medios y recursos para sostenerlas; establecer una relación más democrática y horizontal con sus estudiantes; y compartir, modelar y comparar con otras colegas sus debilidades y fortalezas.

Son estos procesos de formación los que describimos y analizamos a continuación, entre otras razones, porque nos permiten acercarnos a comprender y explicar algunas de las características de la práctica de la maestra Manuela y, particularmente aquellas estrategias de enseñanza encaminadas a la alfabetización en español de sus estudiantes.

2.1. Formación inicial.

La maestra Manuela decidió estudiar la carrera de Profesora Bilingüe tanto por su interés en la educación como por su dominio en dos lenguas español-inglés. Como ya dijimos ella tiene una certificación vitalicia, es decir, no está obligada a revalidar su licencia pero sí tiene que cumplir con todas las obligaciones y responsabilidades (dentro de las cuales se encuentra la formación en servicio) establecidas por las autoridades educativas del estado, el distrito y la escuela para que dicha licencia no sea revocada.

Cuando ella decidió ser docente desconocía los programas bilingües y su manejo, sin embargo, dados sus conocimientos de español e inglés, opta por realizar los estudios necesarios para certificarse como docente bilingüe.

(...) Cuando yo... yo estuve fuera del Paso y cuando vine quería trabajo. Yo no sabía nada, yo no sabía nada de... del... programa bilingüe. Yo dije pues ¿se hablará español? Y va uno aprendiendo y luego ya... me mandaron a talleres y... me dieron... mi certificado porque necesitaban muchas maestras bilingües en aquel tiempo. Y ahora no, ahora tiene que ir en la universidad. Yo... yo caí debajo del otro programa en el Community College donde muchos... Pero, de hecho por varios años se le dio su certificado. (Entrevista a maestra realizada 23-01-02).

En la época que Manuela realiza sus estudios, la carrera para obtener el título de docente bilingüe era ofrecida por el llamado Colegio Comunitario (Community College) que, como afirma Cohen (2002: s/p) en sus inicios ésta tenía una duración de tan sólo dos años mientras que en la actualidad -en tanto que tiene la categoría de licenciatura- es de cuatro años. La duración de tan sólo dos años le dio la posibilidad a Manuela de contar con una carrera que le permitió lograr su objetivo, es decir, tener un trabajo.

Durante la primera mitad del siglo XX, cuando uno o dos años de educación superior era suficiente para enseñar a alumnos de la escuela primaria, las instituciones de dos años estuvieron muy involucradas en la capacitación de maestros. Pero en la era posterior a la Segunda Guerra Mundial, cuando se esperaba que los futuros maestros tuvieran títulos de cuatro años y hasta licenciaturas en docencia, se disolvieron los programas de capacitación de maestros de los colegios universitarios de la comunidad. Pero, recientemente, en respuesta a la escasez general de maestros en Estados Unidos, muchos colegios universitarios de la comunidad restablecieron los programas de capacitación de maestros - esta vez, sin embargo, en cooperación con las instituciones de cuatro años que otorgan licenciaturas. En estos casos, los colegios universitarios de la comunidad proveen los primeros dos años del curso total. (Cohen A. 2002).

La maestra Manuela estudió precisamente en la época en que los estudios superiores para ser docente tenían una duración de dos años lo que resultó muy atractivo para ella en tanto que le aseguraba obtener un trabajo a corto plazo.

Esta condición sumada a la de ser bilingüe (inglés/español) posibilitaron y facilitaron su ingreso al campo laboral.

(...) Cuando yo estudié no había nada de bilingüe... Cuando yo me vine de Alemania, fuimos a Lusiana, de donde era mi esposo. A los tres años me vine a El Paso y quise trabajo, fui a aplicar y me preguntaron si quería enseñar bilingüe. Dije que sí, quería trabajo. Empecé en kinder y luego ya me dieron clases y nos explicaron para dar bilingüe. (Entrevista a maestra realizada 22-01-02).

En la actualidad en Estados Unidos existen alrededor de 1 350 escuelas de dos años (*Two-year College*) y de comunidad (*Community College*) además de, aproximadamente, 2 000 universidades*. Dado que existen ciertas diferencias entre ambas instancias conviene detenerse en este punto para describir de manera general los programas más comunes que ambas ofrecen con el objeto de contar con un marco de referencia que nos permita comprender el tipo de servicios que actualmente se ofrece en el campo de la formación de maestros en general y de maestros bilingües en particular.

a) Escuelas de comunidad, técnicas y de dos años. Estas escuelas tienen como meta ofrecer educación a la comunidad local y tienen una amplia gama de opciones a un costo relativamente bajo. Tienen dos servicios diferentes que son:

- **Programas académicos.** Su duración es de dos años al término de los cuales y, a diferencia de las universidades con grados de licenciatura, es posible obtener el grado de Asociado. Además, en tanto que estos programas son comparables con los dos primeros años de trabajo universitario, los créditos obtenidos pueden ser transferidos para obtener un grado de licenciatura. Algunas de las razones por las que los estudiantes ven estas escuelas como una opción atractiva durante los primeros dos años de estudios de licenciatura son: el bajo costo, el énfasis del profesorado más en la enseñanza que en la investigación, y la atención a las necesidades individuales de aprendizaje.

*Fuente: Departamento de Estado de Estados Unidos. Programa de información internacional (2000).

- **Programas técnicos y vocacionales.** Estos programas tienen como propósito central, que los estudiantes aprobados puedan obtener de manera inmediata un empleo y ofrecen una amplia variedad por ejemplo programas de: salud, ingeniería tecnológica, comerciales, del área turística, relacionados con la construcción (como carpintería, plomería, electricidad) etcétera. Al terminar y aprobar los programas, los estudiantes reciben certificados o grados asociados y, aunque muchos de estos programas tienen validez para recibir créditos y pueden extenderse a un año o más, no siempre son transferibles a un programa universitario de cuatro años.
- **Cursos.** Además de los programas anteriores, en estas escuelas se ofrecen cursos de educación general, de educación técnica y de preparación vocacional y, en algunos casos, de inglés como segundo idioma.

Por lo tanto, en la actualidad los aspirantes a docencia pueden optar por incorporarse al programa educativo ofrecido por el *Community College* que les permite obtener los créditos en los cursos de matemáticas y ciencias correspondientes al nivel de preparatoria, puesto que:

Para emprender el camino del colegio universitario, los estudiantes necesitan tomar cursos rigurosos de matemáticas y ciencias en la escuela secundaria superior, y cursos introductorios en la escuela intermedia -- es decir, del sexto al octavo grado. (Riley Richard W: 2000: s/p.).

O bien, una vez terminada la educación elemental pueden incorporarse a la Licenciatura en Educación Bilingüe que ofrece la Universidad y que tiene que ver, con una serie de estrategias utilizadas por las universidades estadounidenses para, ante la escasez de maestros pertenecientes a las minorías, captar estudiantes.

Según la Dra. Hudson (citada por Michael J. Bandler, 2000), asesora principal y ejecutiva en jefe interina del Centro de Investigación e Información *Recruiting New Teachers, Inc.*, además del camino tradicional existen diversas rutas que conducen a la profesión; entre ellas está:

El grupo de segunda carrera, abogados o empresarios que deciden dejar sus profesiones y dedicarse a enseñar. Con frecuencia las universidades locales ofrecen becas como parte del plan para atraer a estos individuos. Además, muchas universidades ofrecen programas que, sin sacrificar la calidad de la capacitación, acortan el tiempo que toma para llegar a ser maestro, para quienes cambian en mitad de una carrera. Con la campaña nacional de anuncios de servicio público "Búsqueda de Nuevos Maestros" -- creada en 1989 para elevar el respeto por la profesión de maestro y suministrar conocimientos e información -- se han recibido más de un millón de llamadas en los últimos diez años. (Hudson citada por Bandler Michael J., 2000: s/p.).

b) Las universidades. A diferencia de las escuelas antes mencionadas las universidades hacen énfasis en la investigación y con frecuencia incluyen escuelas profesionales, "Colleges" (Colegios), con licenciaturas de cuatro años en arte y ciencias, y escuelas para graduados. Los términos *Collage* y *Universidad*, con los cuales se identifican los estudios de nivel superior, suelen utilizarse indistintamente entre otras razones porque:

No existe un control oficial o legal sobre la opción de la institución para escoger uno u otro término como parte de su nombre. Muchas instituciones cambian su nombre cuando añaden programas y niveles de estudio nuevos. En general, un Collage ofrece programas de estudios de cuatro años para la obtención de una licenciatura. Los Colleges pueden ser independientes, impartiendo únicamente programas de licenciatura, o pueden ser parte de una universidad que ofrece tanto licenciaturas como

posgrados. (Departamento de Estado de Estados Unidos. Programa de información internacional 2000).

Tanto las Universidades como los Colegios poseen una identidad única por lo que cada escuela superior define sus propias metas, prioridades y normas de admisión aunque, en la actualidad, admiten a todos aquellos estudiantes que cumplen con los requisitos de inscripción. Existen universidades públicas y privadas cuya diferencia radica más en el origen de sus fondos que en si son o no de alto nivel. En el caso de las públicas el costo es menor puesto que reciben fondos: del gobierno estatal, del pago de matrículas de estudiantes y, de donaciones.

Dado que son las universidades públicas, también conocidas como estatales, a las que recurren la mayoría de los aspirantes a la docencia en educación bilingüe, presentamos a continuación la forma en como son clasificadas.

- **Universidades de investigación.** La mayoría de los estados cuentan al menos con una universidad pública cuya misión es la de crear oportunidades educativas en diversas áreas académicas. Ofrecen estudios a nivel licenciatura que hacen énfasis tanto en la investigación como en la enseñanza. Por lo general, a nivel de posgrado se insiste menos en los estudios aplicados y más en la teoría o la investigación pura.
- **Universidades de disciplinas.** Estas universidades ofrecen una amplia variedad educativa en muchas áreas y enfatizan la aplicación de los conocimientos en áreas tales como agricultura e ingeniería. Las universidades cuyo énfasis son los conocimientos aplicados, generalmente se llaman "Universidad de Agricultura y Mecánica" o "Universidad Tecnológica". Otros estados las llaman "Universidades Estatales".

Los estudios con relación a la educación en general y, particularmente aquellos encaminados a la preparación de docentes de enseñanza primaria y secundaria (incluidos los de educación bilingüe) sufrieron, a lo largo de su historia, ciertos cambios que no los beneficiaron, puesto que como afirma Goodlad J. I. (2000: s/p):

Cuando las instituciones del sector fueron convirtiéndose sucesivamente de escuelas normales en colegios universitarios de magisterio, colegios universitarios estatales y universidades estatales, algunos colegios universitarios de educación consideraron prudente mantener en un discreto segundo plano su papel de formación de maestros y ganar prestigio mediante su identificación con la investigación en las artes y las ciencias. Muchos renunciaron a la formación inicial de maestros, para dedicarse exclusivamente a la enseñanza de postgrado.

Según este autor, al quedar claramente separados los colegios universitarios, surgieron tres tradiciones que, a pesar de que cada una cuenta con una parte del programa de estudios, han estado desvinculadas por largo tiempo: la formación de docentes; las artes y las ciencias; y las escuelas. Esto ha ocasionado que, en general, los programas de formación del profesorado, en las instituciones de enseñanza superior, no ocupen el mismo lugar que otros relacionados más con la investigación.

Dada esta situación es que la formación en y desde la práctica que los docentes construyen dentro de sus aulas resulta esencial para su trayectoria profesional puesto que parece ser que su experiencia es, en mucho, la que determina su propia formación y en menor medida la oferta institucional. Por lo tanto, como dice Apple, M. (Introducción de Liston D. y Zeichner, K. 1993:11):

En una época en que la restauración conservadora ha provocado una situación en la que se culpa a las escuelas de casi todo lo que funciona mal

en la sociedad, en la que existe una profunda desconfianza hacia los docentes y los currícula, es muy difícil ser profesor.

Si como se afirma en la cita anterior es difícil ser profesor, entonces puede pensarse, dada la tensión política en la que se encuentra la educación bilingüe, que ser profesor bilingüe resulta aún más complejo, puesto que como ya se dijo en el capítulo anterior, la posibilidad de utilizar durante la enseñanza una lengua materna distinta al inglés como lengua de instrucción depende, por ejemplo de la adopción de ciertas posturas políticas educativas que implican la elección de un tipo determinado de programa bilingüe (ver páginas 54 a 60).

A pesar de lo anterior, Manuela opta por la educación bilingüe lo que lleva a considerar el peso que, para obtener un trabajo, tuvieron en ella tanto la corta duración de la carrera como la gran demanda de docentes bilingües aspectos ambos que, como es de esperar, le dieron la oportunidad de asegurar su inserción al campo laboral de manera inmediata.

2.2. La formación institucional.

La formación institucional es ofrecida, en primera instancia, por la universidad sin embargo una vez obtenida la certificación necesaria para ejercer la docencia, tanto el distrito escolar como las propias escuelas ofrecen a su personal docente diversas iniciativas de formación cuyo propósito es la de mantenerlo actualizado.

A. Formación de docentes bilingües

En la actualidad los aspirantes a docentes bilingües en Texas tienen que cursar la Licenciatura en Educación Bilingüe que es ofrecida, entre otras, por la Universidad de El Paso Texas (UTEP).

Aunque la maestra Manuela no hizo sus estudios en esta universidad sí ha tenido gran influencia en su experiencia y trayectoria docente, puesto que mantiene una relación laboral -y en algunos casos personal- con docentes, directores, administradores y supervisores egresados de dicha institución. Además, ha asistido a cursos, talleres y otro tipo de eventos académicos que

han sido diseñados e impartidos por el Colegio de Educación de la Universidad. Los propósitos centrales de dicho Colegio son:

- *preparar maestros efectivos, consejeros, diagnosticadores, administradores escolares que orienten de manera exitosa los problemas de las escuelas y otras agencias de servicio de la juventud, especialmente en comunidades con una población hispana significativa (...)*
- *proporcionar a los estudiantes calificados la oportunidad de lograr conocimientos, valores y habilidades necesarias para entrar a la profesión de la enseñanza y recibir un certificado inicial de enseñanza de Texas (The University of Texas at El Paso. Undergraduate catalog 2000-2002, UTEP: 100).*

Programas ofrecidos por el Colegio de Educación de la UTEP:

- Licenciaturas en Educación Bilingüe, Educación Infantil Inicial y Educación en la Lectura.
- Maestrías en Enseñanza, Administración Educativa, Consejo Escolar. Consejo Comunitario, Diagnóstico Educativo y Educación Especial.
- Doctorado en Educación (Liderazgo Educativo).

La maestra Manuela es considerada como docente bilingüe y, a pesar de no haber obtenido su certificado dentro del programa de licenciatura en educación bilingüe, se le exige y espera que cumpla con los mismos requisitos y responsabilidades que sus colegas que sí egresaron de dicho programa. Por esta razón es que consideramos pertinente incluir aquí una breve descripción tanto de los estándares que actualmente contempla la Licenciatura en Educación Bilingüe, como de algunas de las características generales de su plan de estudios puesto que estos son aspectos que se toman en cuenta cuando es evaluada la práctica de los docentes de educación básica en servicio.

B. Licenciatura en Educación Bilingüe.

La licenciatura tiene una duración de 4 años organizados en 8 semestres de 15 semanas cada uno en los que se imparten de 5 a 6 cursos de 3 horas por semana, sumando un total de 45 cursos. Los dos primeros años, es decir, los cuatro primeros semestres se destinan a la formación básica mientras que los cuatro restantes se destinan a los Estudios Interdisciplinarios y a los Estudios Profesionales.

Una vez concluidos los estudios de los ocho semestres, los egresados contarán con un año para obtener la certificación como docentes bilingües de Texas para lo cual deberán presentar y aprobar tres exámenes: el correspondiente a los conocimientos de las disciplinas cursadas, el de Teorías Pedagógicas y el de Educación Bilingüe. Además en el último semestre de esta licenciatura los estudiantes tienen obligación de realizar su servicio social en una escuela de educación básica.

Con relación al acceso de la licenciatura el Colegio de Educación solicita a los aspirantes a docentes de preescolar, primaria y secundaria en el estado de Texas como requisitos de ingreso los siguientes:

- título extraoficial;
- plan de certificación (que se hará oficial una vez que se hayan cubierto la totalidad de los requisitos de admisión a la licenciatura);
- terminar y aprobar de los cursos programados en dicho plan de estudios: inglés, comunicación y matemáticas;
- presentar y aprobar en todas las áreas de las pruebas del Programa de Habilidades Académicas de Texas (TASP): matemáticas, escritura y lectura;
- cursar y terminar en el Colegio de Educación con un promedio aprobatorio un semestre de 60 horas;
- contar con el grado extraoficial y el plan de certificación emitido por la Oficina de Servicios Educativos y;
- presentar tres cartas de recomendación y un resumen biográfico,

- ser admitidos en el Colegio de Educación.

Una vez que los aspirantes son admitidos en la Licenciatura de Educación Bilingüe pueden optar por algunos de los tres niveles de certificación con los que cuenta y que aparecen en la siguiente tabla:

Niveles de certificación de la Licenciatura de Educación Bilingüe		
Niveles	Plan de Estudios	Para los grados
Preescolar/ Primaria	Educación Elemental	De preescolar hasta cuarto grado de Educación Bilingüe
Secundaria (Junior School)	Educación Media	De cuarto a octavo grado
Preparatoria (High School)	Preparatoria: Inglés como Segunda Lengua (ESL)	De octavo a doceavo grado *

Los seis estándares propuestos en la Licenciatura en Educación Bilingüe contemplan que al término de sus estudios el Docente Bilingüe tenga:

Estándares propuestos para los egresados de la Licenciatura de Educación Bilingüe	
Competencia comunicativa y Proficiencia académica en lengua 1 (L1) y lengua 2 (L2)	Estándar I
Conocimiento de los fundamentos de la Educación Bilingüe y los conceptos del bilingüismo y el biculturalismo	Estándar II
Conocimiento del proceso de la adquisición del primer y segundo lenguaje y su desarrollo	Estándar III
Conocimiento comprensivo del desarrollo y la evaluación del <i>alfabetismo</i> (literacy) en el lenguaje primario	Estándar IV
Conocimiento comprensivo del desarrollo y la evaluación de la bialfabetización	Estándar V
Conocimiento comprensivo de la instrucción del contenido de áreas en L1 y L2	Estándar VI

Como se observa en la tabla anterior llama la atención la presencia inminente de competencias y conocimientos relacionados con la primera y segunda lengua tanto en aspectos lingüísticos como sociolingüísticos, lo que conlleva a reconocer la trascendencia que en este currículum tiene el contacto entre ambas lenguas y culturas. De esta manera la enseñanza es vista *como una tarea compleja, que tiene en cuenta las necesidades y diferencias de los estudiantes y*

* A diferencia de los otros dos niveles, en éste los aspirantes eligen la facultad en la que desean inscribirse.

los profesores como profesionales en los que se debería confiar (Biddle B.J.; Good T.L y Goodson I. F. 2000:171).

Además, la oferta de la licenciatura en Educación Bilingüe y los estándares propuestos para la misma son esfuerzos que merecen ser reconocidos en tanto que representan, en muchos estados de la Unión Americana la posibilidad de reconocer y fomentar el bilingüismo a través de un plan de estudios que promueve el uso de, al menos, dos lenguas en la escolarización formal de un numeroso grupo de estudiantes cuya lengua materna es distinta al inglés.

El bilingüismo, entonces, resulta un componente esencial en la formación de los estudiantes de esta licenciatura puesto que serán ellos los futuros docentes de numerosos alumnos cuya lengua materna es distinta al inglés (en este caso hablantes del español L1) y, como afirman Ivonne S. y David E. Freeman (1998:1):

La investigación y la teoría demuestran que es necesario ofrecer a los estudiantes bilingües programas de lectura y escritura en lengua materna ya que el apoyo que ésta ofrece es esencial para el desarrollo de la lectoescritura tanto en la lengua materna como en una segunda lengua, así como también para el desarrollo académico y cognitivo.

C. Formación en servicio

Con el propósito de mantener al personal docente actualizado existen, al menos, dos tipos de iniciativas institucionales de formación que provienen básicamente del distrito escolar:

- La asignación directa, por parte del distrito escolar, de recursos económicos destinados para asistir a eventos vinculados a su formación como educadores tales como: conferencias, foros, congresos, talleres y cursos, ofrecidos no sólo por las autoridades educativas sino también por asociaciones civiles (como la Asociación Nacional de Educación Bilingüe o la Asociación Internacional de Lectura IRA) y por diversas universidades públicas y privadas.

- La oferta de eventos gratuitos organizados por el distrito escolar o la escuela que consisten generalmente en talleres, cursos y conferencias (pláticas). A diferencia de los anteriores la asistencia a dichos eventos suele ser obligatoria y, en la mayoría de los casos, responden más bien a las necesidades e intereses de las autoridades educativas quienes las califican como prioritarias.

Aunque ambas iniciativas han sido aprovechadas por la maestra Manuela, éstas no parecen incidir significativamente en su práctica, entre otras razones porque:

- En la actualidad tanto los recursos económicos destinados al personal docente para su formación, como los eventos organizados por el distrito escolar y/o la escuela se concentran en el personal docente que atiende grados de los niveles educativos obligatorios -particularmente en aquellos grados en los que los estudiantes tienen que presentar las pruebas estandarizadas (TAAS)- dejando al personal docente de kindergarten con pocas posibilidades para asistir a talleres y cursos de formación.

Es que no... no hemos tenido nada ¿verdad? Como empezaron un taller de varios... aquí en la escuela este año, pero... están nada más concentrando en segundo, ahora están en tercero (...) [Las autoridades educativas] están tanto con el TAAS [evaluación de habilidades académicas para Texas] que... mandan más bien... a las maestras del nivel del tercero para arriba. (Entrevista a maestra realizada el 23-01-02).

- Además de que las escasas iniciativas de formación resultan -en el caso del nivel preescolar- discontinuadas y esporádicas, en muchas ocasiones, tampoco responden a las necesidades que ellas consideran que requieren en el momento en que se ofrecen.

Hace unos años fuimos a muchos talleres y aprendimos muchas cosas de la escritura y la lectura de maestras del Programa Recovery Reading [Descubriendo la Lectura]... pero ya es como [hace] unos nueve años o diez años... y fuimos así a talleres dos días y luego tratamos de... luego luego hacerlo en el salón y así va uno aprendiendo.... Y luego trabajamos juntas así en... todas las maestras (Entrevista a maestra realizada 23-01-02).

Este año es el primer año, que nosotros tenemos más talleres, este... pero tenemos sólo mucho enfoque en las matemáticas ahorita y hemos tenido que ir casi por mes ¿no?, a un taller como la semana de las matemáticas, en la mañana nada más. (Entrevista a maestra realizada el 23-01-02).

- Algunas iniciativas ofrecidas por las autoridades educativas del distrito y/o la escuela a los(as) maestros(as) en servicio, demandan una actitud pasiva de los(as) mismos(as) por lo que reducen el espacio de formación a una sesión de instrucciones precisas para llevar a cabo ciertas actividades sobretodo en el caso de la evaluación. Dichas iniciativas son producto de la reforma educativa en la que, aún en la actualidad, existen diversas opiniones, tales como las que Danitz, T. (2000:s/p) expresa a continuación:

El debate en torno a las evaluaciones golpea la piedra angular del movimiento de reforma de las normas. Para los políticos, los exámenes son una herramienta atrayente porque son relativamente baratos, pueden establecerse con rapidez, muestran rápidamente resultados -- malos o buenos -- y permiten emprender acción inmediata. Y se los puede aplicar sin interferir con la instrucción en el aula, que normalmente está bajo el control local. Sin embargo, en la tercera cumbre educativa, celebrada en 1999, varios gobernadores, educadores y funcionarios expresaron preocupación en cuanto a mantener el rumbo de la reforma, debido a las crecientes repercusiones. Algunos padres, estudiantes y maestros se han opuesto a las normas desde el comienzo, por considerarlas demasiado rigurosas y rutinarias. Otros de los que se oponen no tienen problemas con las normas, sino más bien con lo mucho que está en juego en los exámenes.

Son quizá las razones anteriores por las que la maestra Manuela ha utilizado su propia experiencia docente y la de algunas de sus colegas como oportunidades de formación en tanto que, a partir de la reflexión y el análisis de diversos

aspectos sobre la práctica docente -particularmente en kindergarten- ha desarrollado estrategias didácticas que se reflejan en el éxito de la alfabetización de sus estudiantes.

2.3. La formación en y desde la práctica

Como ya se dijo, el educador en servicio que labora en el nivel de educación básica no es sólo *un administrador* sino un profesional capaz de tomar decisiones en torno a las condiciones necesarias para organizar y estructurar la enseñanza en sus aulas y crear oportunidades de aprendizaje en y desde la práctica.

En el caso de grados iniciales de la escolarización como en el que realizamos nuestra investigación, la formación en la práctica suele ser una necesidad sentida por no pocos(as) docentes, puesto que los resultados que se obtienen en dichos grados suelen ser determinantes para la vida escolar de los estudiantes, ya que *“el aprendizaje de la lengua escrita, en el ciclo que abarca de 1° a 3° de primaria, es el parámetro que el sistema educativo pondera para definir criterios de promoción o repitencia”* (Elichiry, Nora, E. 1991:9).

Partimos de la idea de que las causas que intervienen en el éxito o fracaso de las acciones relacionadas con la alfabetización inicial no sólo tienen que ver con el acceso al conocimiento e información ofrecida por diversas instituciones, sino también con los procesos constructivos e interactivos que determinan ciertas prácticas sociales dentro y fuera del aula.

Manuela asume esta postura, porque considera que para ser una maestra exitosa es necesario, por ejemplo, aprender del trabajo de colegas cuya experiencia puede aprovecharse de distintas maneras, siendo la observación directa del trabajo cotidiano una de las formas que ella cree muy enriquecedora ya que no sólo se beneficia la persona que observa sino también la que modela, en tanto que se esfuerza por explicitar aquellas acciones, tareas y/o aspectos que considera significativos para el observador lo que, a su vez, abre la posibilidad de que reflexione sobre la práctica.

Ver maestras haciendo lo que queremos enseñarles porque... ya ven que yo soy de las que si veo aprendo más, a que... leo algo y no se entiende muy bien qué es [lo] que quiere uno. Pero viendo a alguien en acción a lo mejor... Es teoría primero, luego viendo maestras en acción, cómo trabajan y... ya se da uno una mejor idea de qué es lo que está tratando de hacer. Porque hasta a nosotros [se refiere a las maestras en servicio] se nos hace muy... no entendemos bien cómo estos niños... porque parece que de repente se les prende la lucecita y ya están leyendo. Pero es que hacemos lo mismo todos los días, y la rutina y todo eso tiene mucho que ver. (Entrevista a maestra realizada 21-05-02).

Como puede notarse, en el discurso de Manuela aparece la alfabetización de los niños como una de las preocupaciones centrales y como un hecho que no termina de explicarse a sí misma, lo cual no resulta extraño puesto que a lo largo de gran parte del siglo pasado y del actual, la alfabetización ha sido objeto de numerosas investigaciones que han contribuido a la tarea de conocer algunas de las implicaciones cognitivas, sociales, lingüísticas, históricas... que ésta tiene en las sociedades actuales.

Las aportaciones derivadas de dicha contribución, así como el desarrollo y expansión de la cultura escrita, obligan a repensar las formas en como se ha venido definiendo este concepto, lo cual conlleva una enorme responsabilidad puesto que *"...parece haber casi tantas definiciones de la alfabetización como distintas disciplinas implica su estudio"* (Cook Gumperz J. 1988:21).

A su vez, definir a la alfabetización se torna particularmente importante cuando se analizan las consecuencias que tienen las distintas maneras de conceptualizar dicho fenómeno en las prácticas escolares, sobretodo de los grados iniciales en tanto que en éstos, la mayoría de los esfuerzos del docente se concentran en la promoción de tareas y actividades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y escritura.

Por lo tanto uno de los núcleos principales de la formación en la práctica de la maestra Manuela es la manera en como concibe a la lengua, en tanto que de dicha concepción se originan enfoques de enseñanza de la misma y, en consecuencia, actividades dirigidas a la alfabetización de sus estudiantes.

Por las razones anteriores es que analizamos a continuación y a partir, básicamente, de las entrevistas realizadas a la maestra aquellos aspectos de los enfoques de enseñanza de la lengua que consideramos están involucrados en su práctica y que, además, son parte de los contenidos de su formación permanente.

I. Enfoques de enseñanza de la lengua

Partimos del hecho de que las creencias y toma decisiones de los(as) docentes responden a necesidades e intereses de distinta naturaleza, lo que hace de su práctica una tarea compleja de la que se derivan propuestas de actividades que, al menos en el caso que nos ocupa, coinciden con principios y concepciones de distintos enfoques que suelen ser considerados como opuestos.

La coexistencia de enfoques distintos en una misma práctica educativa, en nuestra opinión, más que un problema puede resultar en una ventaja, siempre y cuando se reconozca que con cada uno se aprenden cosas distintas acerca de la lengua. De esta manera, lo que importa es el uso (y el peso) que se le da a cada uno y, en consecuencia, el lugar que ocupan en la organización y planeación de la enseñanza.

En el caso de la maestra Manuela podemos distinguir más de una manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura situación que se ve reflejada en la selección y consulta de fuentes bibliográficas y en el desarrollo de cierto tipo actividades.

Las referencias bibliográficas que con frecuencia consulta la maestra Manuela, están relacionadas con, al menos, dos concepciones distintas respecto a la enseñanza de la lengua, a saber:

- como un sistema lingüístico compuesto de elementos -componentes o unidades- estructurados jerárquicamente (uno de los artículos que Manuela conserva en una carpeta y que está relacionado con esta

concepción es *Developing phonemic awareness in young children* de Yop, K. Hallie) y,

- como un medio de comunicación desde el cual se adquiere la visión del mundo, la perspectiva cultural y los modos de significar que singularizan la propia cultura (Goodman, K. 1998). Concepción que se ve reflejada en lecturas sobre el lenguaje total de autores como Shirley C. Raines y Robert J. Canady.

Además, en el horario establecido por la maestra que presentamos a continuación, podemos reconocer actividades y acciones cuyo desarrollo da cuenta de la influencia que ejercen en la práctica de la maestra los dos enfoques de enseñanza de la lengua, reflejados en la bibliografía consultada.

Con el propósito de apreciar en su conjunto y de manera general cuáles son estas actividades y cómo se manifiestan en éstas los enfoques de enseñanza de la lengua en el trabajo diario de la maestra Manuela, consideramos pertinente presentar aquí el horario elaborado por ella misma.

Horario Kindergarten: Maestra Manuela

7:45-8:00	Recoger niños, lectura de libros de las canastas individuales, asistencia y <i>phonics</i> (sonorización y reconocimiento de las letras del abecedario)
8:00-8:15	Asistencia, calendario matemático
8:15-8:30	Mensaje de la mañana
8:30-9:00	Educación Física
9:00-10:00	Escritura modelada o guiada
10:00-11:00	Lectura compartida o guiada
11:00-11:30	almuerzo
11:30-12:30	Matemáticas a su manera o problema o cubetas con material de construcción
12:30-1:00	Estrategias de lenguaje total o ciencia o civismo
1:00-1:40	Trabajo en centros
1:40-2:00	Recreo
2:00-2:15	Agua, estampas (timbres), despedida

Como se puede observar en el horario anterior el tipo de actividades organizadas por la maestra refleja, al igual que las fuentes bibliográficas que ella consulta, la presencia tanto de un enfoque estructural (centrado en la conciencia fonológica –ejemplo: *phonics*-) de la lengua como uno en el que la lengua se aborda de manera integral (centrado en el uso y función de la lengua como totalidad).

El hecho de que coexistan ambos enfoques en la organización de la enseñanza de la maestra, no es casual pues éstos han sido objeto, a lo largo de mucho tiempo, de debates y discusiones acerca de la manera en cómo se aprende a leer y escribir:

Una controversia histórica en la educación, que existe ya desde hace mucho tiempo y que continúa todavía, se refiere a la importancia de lo fónico y las habilidades de pronunciación de la palabra frente a la lectura sin preparación, frente al lenguaje considerado en su conjunto, como enfoques para enseñar a leer a los alumnos. Este péndulo ha oscilado de modo frenético. (Biddle B., Good T., y Goodson I. 2000: 295).

Por lo tanto no resulta extraño que Manuela -así como muchos docentes que se encuentran en un momento de transición de un enfoque de la lengua y su enseñanza a otro- contemple dentro de su práctica docente actividades de lectura y escritura que responden a distintas concepciones y principios de la lengua, entre otras razones porque:

(...) la transición inspira bastante temor. Se convierten en maestros de lenguaje integral gradualmente, paso a paso, de la manera menos abrupta posible, adaptándose ellos mismos y adaptando a sus alumnos para encarar el cambio. El estilo personal del docente, el grado de flexibilidad de la escuela, los requerimientos e indicaciones del distrito, la naturaleza de la población escolar y de la comunidad, las tradiciones de la escuela y de la comunidad, y el coraje (o la temeridad) del maestro son

todos elementos de peso, haciendo que cada transición sea única.
(Goodman, K. 1998:94).

Éstas son algunas de las razones por las que creemos que la maestra Manuela cuenta tanto con referencias bibliográficas como con actividades relacionadas con dos maneras distintas de concebir y trabajar la lengua, a saber: la conciencia fonológica y el lenguaje integrado.

Aunque el enfoque integral de la lengua es el que predomina en la práctica de la maestra Manuela, consideramos necesario hacer un análisis de ciertos aspectos y características de actividades que se derivan particularmente de una concepción de la lengua como sistema estructurado puesto que también están presentes en su práctica.

A. Conciencia fonológica (Phonemic awareness)

El asumir que se requiere de una conciencia fonológica para aprender a leer, implica concebir a la lengua como un sistema lingüístico compuesto de unidades estructuradas jerárquicamente, por lo que desde esta concepción, el estudio de la estructura del sistema se basa en elementos formales y neutros que pueden ser analizados desde diferentes modelos lingüísticos: fonológico y morfosintáctico, oracional y, textual o discursivo.

En consecuencia, y dependiendo del modelo de referencia, los elementos del sistema se definen, generalmente, como: unidades fonológicas (fonemas), unidades gramaticales (cláusulas, frases y oraciones), operaciones gramaticales (añadir, cambiar, unir o transformar elementos) y elementos léxicos (palabras funcionales y palabras estructurales).

En el caso de Manuela, es posible reconocer al menos una actividad, denominada por ella como el *phonics*, que estriba en realizar correspondencias entre letras y sonidos aislados, idea que se desprende claramente de un enfoque estructural de la enseñanza de la lengua puesto que implica un análisis fonológico primitivo que, de acuerdo con diversos autores (Adams, 1990;

Pennington, Groisser y Welsh, 1993; Stanovich, 1986, 1988 citados por Pressley, M. 1999:108):

(...) consiste en tener un buen oído para los sonidos, lo cual capacita al niño para recordar mejor las palabras que riman que las que no riman, el niño que dispone de este grado de conciencia fonémica es más capaz de recordar rimas de la guardería que aquel otro que carece de él.

En otras actividades que analizamos más adelante, se presenta también el análisis de unidades lingüísticas, sin embargo, a diferencia de la anterior, dicho análisis no se hace con unidades lingüísticas aisladas sino que se desprende de la lectura y escritura de textos con significado que cumplen con un propósito comunicativo, principio que se deriva de un enfoque comunicativo y funcional el cual sostiene que:

El lenguaje sólo es lenguaje cuando es integral. El texto total, el discurso en el contexto de algún hecho de habla o lectoescritura, es realmente la unidad funcional mínima, la totalidad más sencilla poseedora de sentido. Cuando los maestros y los alumnos observan las palabras, las frases y las oraciones, lo hacen siempre en contextos lingüísticos reales e integrales que forman parte de la experiencia lingüística real de los niños. (Goodman, K. 1998:39).

La descripción y el análisis de la siguiente actividad, permite comprender algunas de las razones y dificultades que representa para la maestra Manuela sostener o desprenderse de ciertas ideas acerca de la enseñanza de la lengua que están estrechamente vinculadas al enfoque estructural:

“Una vez que se toma asistencia, la maestra y los niños empiezan a cantar una canción que hace referencia al *tiempo de escribir* mientras se dirige a un segundo rotafolio que contiene un abecedario ilustrado. En éste la maestra va señalando cada letra de acuerdo con el orden alfabético, mientras los niños pronuncian sus sonidos y el nombre de la figura que cada letra tiene (en español).

Abecedario ilustrado



Después de repetir el abecedario unas veces cantando y otras no, la maestra trabaja con algunas letras señalándolas en un orden diferente al que se presenta en el cartel y los niños responden nombrando la letra, el sonido y el nombre de la figura que ahí aparece. Posteriormente pide a los niños que le digan un nombre que empiece con una de las letras y ellos responden a coro nombres diferentes pero que empiezan, todos, con la letra solicitada.” (Registro de observación del 23-01-02).

Esta actividad tiene como finalidad que los niños reconozcan tanto las letras que conforman el alfabeto, como su sonido y su nombre. Dado que se pretende el análisis de unidades fonológicas en sí mismas, éstas se presentan de manera aislada, fragmentada y descontextualizada lo que conlleva a que la actividad se desarrolle mecánicamente dentro de una situación totalmente controlada por la maestra, quien considera que es importante:

(...) porque es parte de lo que tienen que saber y también es del examen que les vamos haciendo (...) aquí yo tengo las letras... para ver cuántas letras pueden identificar y me dicen el sonido o me dicen el nombre del retrato que se acuerdan. (Entrevista a maestra realizada el 25-01-02).

(...) los sonidos y... los nombres de cada letra, todo eso es rutina de todos los días (Entrevista a maestra realizada el 23-01-02).

El hecho de que la maestra desarrolle diariamente esta actividad con sus estudiantes, da cuenta de la influencia que tiene, en su concepción de alfabetización, ciertos aspectos notacionales del sistema y su descifrado ya que, al menos en esta actividad, reduce la lectoescritura a una *suma de partes secuenciadas de forma jerárquica sin que entre esas partes, antes de la finalización del proceso de reconocimiento formal del sistema notacional, se establezcan funciones comunicativas y discursivas* (Carmena G, et al 2002: 16).

En consecuencia el aprendizaje de la lectura y escritura se limita, en este caso, al procesamiento de la información como proceso ascendente (Molina 1991 citado por Carmena G, et al 2002), es decir, el estudiante aprende las unidades básicas y elementales del sistema a partir de su presentación dentro de una secuencia que implica superar niveles de forma aditiva (Carmena G, et al 2002).

A su vez dicha secuencia, determinada por la lógica de un adulto alfabetizado, hace susceptible de jerarquizar un conjunto de habilidades o microhabilidades en etapas presentadas en un orden particular a través del cual es posible medirlas y evaluarlas (Barton 1994, Goodman, K. 1999).

En este modelo en el que la comprensión de significado se procesa de abajo hacia arriba, *la lectura consiste en procesar letras y palabras [por lo que] la elaboración de significado se basaría en pronunciar mentalmente las palabras que nuestra mente escucha* (Pressley, M. 1998: 63).

Bajo esta concepción se rigen los métodos analíticos, aún vigentes en muchas aulas, tales como: los alfabéticos, fonéticos, silábicos y onomatopéyicos. En estos métodos, y en particular el fonético (phonics), la escritura se reduce a una técnica individual que consiste en discriminar formas visuales y auditivas próximas, en tanto que se trata de una simple transcripción de lo sonoro a un código visual (Ferreiro, E. 1997).

Esta forma de trabajar con la lengua escrita ha sido criticada en numerosas investigaciones que han demostrado que fragmentar la lengua escrita en unidades sin significado impide reconocer sus características porque, como afirma Vigotsky (citado por Moll 1993:19):

(...) descomponer al pensamiento verbal en sus elementos con la intención de explicar sus características, buscará en vano la característica del todo. Estas características son inherentes al fenómeno sólo como totalidad unificada. En consecuencia cuando se analiza al todo según sus elementos, estas características se evaporan.

El hecho de que el análisis (o estudio) de unidades lingüísticas aisladas se trabaje en la actividad del abecedario y se incluya en algunas otras, da cuenta de la necesidad de la maestra Manuela por mantener algunas prácticas que ha venido desarrollando a lo largo de muchos años como docente y que le fueron y siguen siendo útiles a pesar de no ser ni las que predominan en su quehacer cotidiano ni las más numerosas porque como ella misma dice:

(...) lo que han aprendido... los sonidos... y el modo en el que trabaja uno, pues de todos modos les va a servir. (Entrevista realiza a maestra el 23-01-02).

Dichas prácticas dan cuenta de la dificultad que representa para ella y muchos docentes, transformar su práctica educativa de manera que la naturaleza y principios de los nuevos enfoques, sean congruentes con la forma de organizar el trabajo cotidiano en el aula. Las prácticas que presentamos a continuación tienen por objeto, entonces, comprender algunas de las razones por las que se llevan a cabo, a pesar de que se derivan de un enfoque de enseñanza de la lengua que insistimos, no es el que predomina en el aula.

a) La maestra es quien dirige la actividad y controla la interacción.

En la actividad con el abecedario la maestra asume un papel activo pues es quien indica lo que deben hacer los estudiantes en qué momento y cómo, lo que conlleva a centrar la actividad a un ejercicio mecánico que, al ser repetido de la misma manera todos los días y formar parte de la rutina cotidiana, logra ser memorizado por los estudiantes, convirtiéndolos así en receptores pasivos de la información. Entre otras razones porque este tipo de actividades supone un modelo de enseñanza basado en la transmisión en la que, como afirma Cummins, J. (1989:3): *el profesor gatilla y controla la interacción, orientándola constantemente al logro de los objetivos educacionales.*

Como la participación de los estudiantes se reduce a la repetición de los sonidos de las letras ya memorizados que la maestra señala, el ejercicio no requiere de ninguna preparación o planeación específicos puesto que implica *la*

transformación de la escritura en un objeto escolar y, por ende, la conversión del maestro en el único informante autorizado (Ferreiro, E. 1997: 26).

Así mismo, en tanto que sólo se ofrece un único modelo lingüístico que no toma en cuenta ni la realidad dialectal de la lengua ni su valor sociolingüístico, con esta actividad la maestra puede darle el mismo tratamiento estándar, neutro y formal al español y al inglés, por lo que a excepción de la pronunciación, la actividad/ejercicio no requiere de modificaciones ni en la mecánica, ni en el tipo de materiales, ni en el procedimiento.

Por último hay que reconocer que, aunque por sí misma esta actividad no es suficiente para establecer un ambiente en el que las dos lenguas y culturas en contacto sean igualmente valoradas, el hecho de que se les del mismo tratamiento influye en la construcción del mismo porque:

(...) la idea de que todas las lenguas son iguales en cuanto a su potencialidad como aparatos formales implica una visión filosófica del lenguaje y de las lenguas en la que no caben estereotipos ni actitudes acientíficas que valoren una lengua o una variedad por encima de otra u otras (Lomas, C. 1992).

Por lo tanto la actividad con el abecedario influye de alguna manera en la promoción de una convivencia armónica, espontánea y horizontal entre estudiantes hablantes del inglés y hablantes del español, que ofrece no sólo oportunidades para aprender el código de una segunda lengua, sino también aspectos culturales tales como conductas y actitudes distintas a las de la propia cultura.

Claro, los niños [hablantes del español] aprenden la lengua [inglés] más rápido que los niños que hablan inglés aquí [se refiere a aquellos cuya instrucción es sólo en inglés]. Les han enseñado mucho a los otros niños... pero no nada más les enseñan inglés. Por supuesto, les enseñan todo, todo, entonces uno tiene que ver como qué cosas son positivas. Ellos son los que tienen que diferenciar, esto sí y esto no. Pero sí los niños... antes los niños de

mi salón no me hablaban mucho inglés durante el día... cuando trabajaban y se hablaban, yo oía mucho español y ahora oigo mucho inglés entre todos. (Entrevista realizada a maestra el 21-05-02).

b) La maestra cumple, en general, con las metas y propósitos del TEKS.

Aunque, resulta cierto que, los *maestros de parvulario normalmente no trabajan bajo las órdenes de un currículum establecido; e incluso aquellos que tienen un currículum establecido nunca asumen tantas responsabilidades como los profesores de primaria y secundaria de los colegios* (Mercer, N. 1997:40), el hecho de que el kindergarten esté contemplado dentro del TEKS conlleva cierta responsabilidad por parte de las maestras encargadas de atender este nivel educativo, por lo que no es de extrañar que Manuela se preocupe por cumplir las metas que éste contempla.

(...) es muy difícil, porque de todas maneras nos... este... nosotros somos responsables por enseñarles los TEKS que son... del estado, pero al mismo tiempo no tenemos con qué guiarnos. Yo tengo que decir ¿a ver cómo le voy hacer para enseñarle al niño esto? ¿Qué libro voy a usar? ¿Qué cosas puedo hacer? ¿Qué actividades puedo hacer? Y sí es muy difícil (Entrevista a maestra realizada el 23-01-02).

El TEKS, como ya se dijo (ver página 76), fue elaborado con la participación de distintas instancias, entre las que se encuentra la “División del Currículum y Desarrollo Profesional” (TEA: 1998 s/p) la cual consideró conveniente incorporar al currículum elementos de, entre otros, el enfoque de enseñanza basado en el maestro.

Dicho enfoque resulta compatible con prácticas como las descritas pues, se concentra en decirle al docente lo que debe enseñar utilizando recursos (materiales) uniformes y fijos, es decir, sin considerar necesariamente ni las diferencias de conocimientos y experiencias de los estudiantes, ni el proceso de aprendizaje. Se parte del supuesto de que es a través de la presentación de

dichos recursos, que los estudiantes están en posibilidad de aprender, puesto que al uniformarlos se pretende también uniformar las conductas de los participantes.

El conocimiento es una base para la diversidad de actuaciones caracterizada por la comprensión. Un enfoque a través de los objetivos constituye un intento de uniformar las conductas, es decir, de tornarlas más sometidas a fórmulas y menos materia de respuesta creativa (Stenhouse, L. 1987:114).

Esta situación representa una ventaja para la maestra Manuela puesto que, al llevar a cabo actividades en las que es posible mostrar con relativa facilidad que los estudiantes *conocen* las letras y sus sonidos, está cumpliendo con ciertos contenidos del plan de estudios.

(...) aquí con que hagamos el TEKS o los requisitos... no le hace. Como no nos dice cómo (...) en kinder casi no tenemos textos, no... nada. Entonces no pueden decir si en realidad lo estás haciendo mal. Más bien es a lo que quiere el director o la directora (Entrevista a maestra realizada el 21-05-02).

Desarrollar actividades en las que tanto los recursos como las conductas pueden uniformarse, es una acción que Manuela domina y conoce bien puesto que el enfoque basado en el maestro predominó a lo largo de muchos años en los planes y programas de estudio, lo que le permite cubrir el vacío o inseguridad que a veces le representa la ausencia de libros de texto avalados por el estado en los que generalmente se presentan propuestas didácticas que aseguran el cumplimiento de las metas y contenidos del TEKS. Dicha ausencia se debe a que este nivel educativo no es obligatorio.

(...) [El kinder no es obligatorio] por esa razón el estado no adopta los textos para que... eh... En unos lugares, dicen, que hay... Yo no he visto (sonríe) más que de ciencias. Pero este... por esa razón, no... lo adoptan el texto y no tenemos nada por escrito que podamos seguir día tras día o... que nos de ideas, más bien hay que hablar entre nosotros. (Entrevista a maestra realizada el 23-01-02).

Cabe destacar que, ante la ausencia de dichos materiales, una estrategia que la maestra Manuela utiliza es la de compartir entre sus colegas tanto algunas de las actividades que llevan a cabo en el aula como sus estados de ánimo y sus logros puesto que, de esta manera le es posible comparar y enriquecer el trabajo que desarrolla con sus estudiantes.

Nos... nos damos unas ideas, platicamos, nos ponemos alegres, nos ponemos tristes, compartimos el trabajo de los niños, nos comentamos: ¡Mira ya puede escribir! o ¡Mira ya puede leer! Y así.
(Entrevista a maestra realizada 23-01-02).

c) La maestra decide y elige arbitrariamente algunas de las habilidades a trabajar.

El hecho de que ciertas competencias, como la codificación y decodificación, estén determinadas por la lógica de un adulto alfabetizado, hace susceptible de jerarquizar un conjunto de habilidades o microhabilidades en etapas presentadas en un orden particular a través del cual es posible medirlas y evaluarlas (Barton 1994, Goodman, K. 1999). Por ejemplo, en el caso de la lectura:

(...) ésta puede ser claramente subdividida en subhabilidades fácilmente secuenciables y mensurables. Aprender a leer significa obtener los mejores puntajes en las pruebas donde se evalúan estos fragmentos secuenciados: las relaciones entre letras y sonidos, las palabras aisladas, las definiciones abstractas, las oraciones fragmentadas y los párrafos extraídos de textos más amplios y coherentes (Goodman, K. 1998:48).

Poder medir y evaluar las mismas habilidades y subhabilidades a todos los estudiantes resulta una ventaja para la maestra puesto que le permite, entre otras cosas, mostrar a las autoridades educativas y a las madres y padres de familia ciertos resultados del trabajo realizado con los estudiantes que son compatibles con las metas y contenidos del plan de estudios.

Sin embargo, conviene resaltar que dadas las razones anteriores y las características de actividades en las que se trabajan unidades lingüísticas

aisladas como la del abecedario (de corta duración, homogéneas, mecánicas y controladas), es posible suponer que éstas funcionan más como un ejercicio que permite la familiarización de los niños con el abecedario y menos como la base desde la que se promueve la lectura y escritura, pues como ella misma afirma, al referirse a ciertas expectativas de algunos padres de familia con respecto a la propuesta de alfabetización:

(...) [en la primera reunión del año escolar, Manuela explica a las madres y padres de familia] el programa que hacemos...que no esperen ver planas porque unos quieren eso... es lo que quieren del salón. Quieren que todos los días los niños lleven su alto de puros papeles que han hecho. Pero eso no les beneficia y por eso tenemos la primera reunión y les explicamos todo y que no van a ver... muchos papeles, que pueden venir y ver el trabajo de los niños que está en el salón, en el pasillo y que cuando acaben se los mandamos. Pero también los invitamos que pueden venir a cualquier hora a visitar el salón. A observar y todo eso. (Entrevista a maestra realizada el 21-05-02).

A su vez, la opinión de la maestra acerca de la importancia que tiene el que los niños conozcan las letras, incluye no sólo el conocimiento de sus nombres y sonidos puesto que éstas también se trabajan en otras actividades en las que el significado, la función y el propósito de textos reales y contextualizados son el motivo de su reflexión.

Por lo tanto, lejos de negar la importancia que tienen habilidades tales como la de codificar y decodificar la maestra las trabaja la mayor parte de tiempo, en y desde secuencias didácticas en las que la escritura tiene un contexto, una función, un propósito y un uso específico, lo que hace que predomine en su práctica cotidiana el enfoque del lenguaje integrado.

(...) Si estamos enfocando en una palabra, tratamos a que el libro tenga esa palabra y la escriban... y la peguen... y hagan actividades con ella, pero que se relaciona con el libro. (Entrevista a maestra realizada el 23-01-02)

Además, el hecho de que la maestra contemple el desarrollo de dichas habilidades no impide que su concepción sobre la alfabetización esté centrada

en un enfoque de enseñanza integral puesto que, como afirma Goodman, K. (1998:52):

Los programas y maestros del lenguaje integral no ignoran las relaciones grafo-fónicas. Se diría, más bien que las consideran desde la perspectiva de la lectura y la escritura auténticas.

En consecuencia, si tanto la formación inicial de Manuela como sus experiencias previas (en la forma en como aprendió primero y enseñó después) se dieron bajo el predominio de este enfoque, entonces resulta claro por qué -a pesar de que las prácticas de lectura y escritura en el aula reflejan claramente el énfasis que la maestra pone a los aspectos relacionados con los usos, funciones y naturaleza de la lengua- siguen presentes actividades como la del abecedario antes descrita.

B. Lenguaje integral (*Whole Language*).

En el caso que nos ocupa, el lenguaje integral es el enfoque que predomina y media la organización de la enseñanza en el aula de kindergarten que observamos, por lo que no es de sorprender que la mayoría de la bibliografía consultada periódicamente por Manuela (por ejemplo el artículo *Whole Language Evaluation. Reading, Writing and Spelling* de Eggleton, Jill. que guarda sigilosamente en una carpeta) así como el tipo de actividades de lectura y escritura (ver tabla 1), sean o estén relacionadas con este enfoque.

El lenguaje integrado se deriva del enfoque comunicativo funcional que surge a partir de una valoración crítica acerca del uso de la lengua y la comunicación, de la relación entre lengua y contexto social y, de las funciones y significados sociales y culturales involucrados en los procesos y comportamientos lingüísticos.

Estos aspectos que centran su atención en el carácter social y funcional de la lengua, es decir, *en el modo en que se producen en la vida real los intercambios lingüísticos y comunicativos* (Lomas, C. 1993: s/p), dan origen a una nueva

concepción de la lengua que enriquece sustancialmente los estudios acerca del fenómeno lingüístico y que involucra a numerosas disciplinas interesadas por ciertas reflexiones sobre el lenguaje las cuales hacen posible la conformación del enfoque comunicativo funcional.

A diferencia del estructuralista, este enfoque se caracteriza por:

- Centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limitan al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir de cual es posible entender los fenómenos comunicativos.
- Atender a los aspectos pragmáticos de la comunicación que ligan el discurso oral, escrito o iconográfico a sus contextos de producción y recepción.

Estos aspectos se ven claramente reflejados en el trabajo de la maestra Manuela puesto que organiza la enseñanza de la lectura y escritura con actividades que -como ya se dijo- en su mayoría contemplan el uso de textos reales, auténticos y completos cuya función y uso varía según el o los propósitos que se persiguen. Son estos los materiales que, como lo expresa ella a continuación, se utilizan para leer, para escribir y para comprender la escritura.

Lo que tenemos que... lo que sí tenemos que tener es cierto tiempo de escritura, siempre... tanto tiempo para lectura y matemáticas, pero... no tenemos nomás un libro fijo para seguir. Libros tenemos ilustrantes, tenemos los poemas y tratamos de trabajar con temas... como yo estoy ahora con el tiempo, así es que tratamos de leer libros que vayan con eso o... poemas y de allí sacamos lo que enseñamos. (Entrevista a maestra realizada 23-01-02).



Cabe aclarar que no sólo se trabaja con textos contenidos en libros producidos por editoriales sino también con textos y discursos producidos por los propios niños de manera individual o colectiva a partir de sus intereses, conocimientos y necesidades tales como mensajes o noticias relacionadas con su vida cotidiana dentro y fuera de la escuela.

(...) hay muchas cosas que (los niños) ya saben, porque lo hacemos casi todos los días... escritura... de que ya ellos ya empiezan a escribir, noticias del día, ellos practican, ellos ya vienen a escribir (Entrevista a maestra realizada 23-01-02).



Esta manera en como la maestra Manuela organiza las actividades de lectura y escritura dentro del aula coincide con las siguientes tres de las premisas centrales del enfoque integral:

- La lengua se concibe como: integral, inclusiva, indivisible, dinámica y constructiva.
- La lengua se aprende cuando: el desarrollo del lenguaje es un logro personal-social de carácter holístico.
- El docente se considera a sí mismo un profesional orgulloso, con autonomía en el aula, capaz de tomar decisiones y crear bases e interacciones apropiadas a partir de acciones tales como: guiar, apoyar, monitorear, alentar, facilitar el aprendizaje y respetar el proceso y ritmo de cada estudiante. (Goodman, K. 1998).

En consecuencia uno de los motivos que está estrechamente vinculado al éxito de la maestra en la alfabetización de sus estudiantes y que se desprende de este enfoque es precisamente la actitud que ella misma toma con respecto al uso y enseñanza de la lengua y que transmite a sus estudiantes. Actitud que en el caso de Manuela resulta loable si se toma en cuenta que al inicio de su práctica como docente, el kindergarten no contemplaba el aprendizaje de la lectura y la escritura en sus contenidos curriculares, lo que supone en ella un cambio de concepción con respecto a la enseñanza en general y a la relacionada particularmente con la lengua.

Como se ve en el siguiente fragmento de entrevista, las palabras de Manuela dan cuenta de lo mucho que disfruta el trabajo que realiza con grupos de niños pequeños, actitud que favorece el desarrollo de acciones (estrategias didácticas) –que presentamos más adelante- compatibles con las premisas antes dichas.

Bueno a mí me gusta el programa dual en kinder, y me gusta kinder desde que empezamos este programa con lectura y escritura porque yo enseñé kinder cuando no enseñábamos aquí y es una maravilla, ahora uso la palabra maravilla de lo que pueden aprender los niños y antes no les dábamos esa oportunidad, para el kinder la cocinita, los lockers, no más jugar, y claro lecturas y ese sentido de leer y de responder, pero yo me fasciné con lo que ellos pueden hacer porque uno hace este programa y ve que un niño de 4 o 5 años puede hacer mucho más de lo que uno esperaba de ellos muchos años antes. Si lo podían hacer pero no lo hacían porque uno tampoco exigía de ellos y yo me fascina el programa de kinder porque se excita uno mucho cuando empiezan a leer y escribir y... a mí el kinder otro no me gusta. (Entrevista a maestra realizada el 21-05-02).

Por lo tanto, la actitud y la manera en como la maestra concibe y trabaja los procesos involucrados en la alfabetización de sus estudiantes contribuyen a crear las condiciones necesarias para que ellos desarrollen con éxito su competencia comunicativa, puesto que:

Sólo en el contexto social de uso el lenguaje tiene un potencial significativo para el aprendiente y sólo en ese contexto el lenguaje se aprende fácilmente. (Goodman, K. 1998:29).

Además de una actitud positiva y entusiasta con respecto a la lengua, su uso y enseñanza, es posible distinguir la influencia que tiene el lenguaje integrado en algunas estrategias didácticas de la maestra Manuela, encaminadas a la alfabetización de sus estudiantes. Las estrategias didácticas utilizadas por ella que, desde nuestro punto de vista, identificamos como aquellas que contribuyen a la creación de un contexto social que le da sentido al trabajo con la lengua en el aula son las siguientes:

a) La maestra contribuye activamente en la creación de un ambiente letrado en el aula.

Manuela muestra un gran interés por adquirir materiales impresos, audiovisuales y multimedia (en español, en inglés y en ambas lenguas) que tienen distintos formatos y niveles de dificultad destinados al trabajo con los niños. Dicho interés se ve reflejado en un numeroso acervo de lectura con contenidos tales como: literatura (poemas, canciones, cuentos, historias, narraciones, etc.), ciencias (naturales y sociales), matemáticas, noticias, mensajes y cartas.

Miss C..., ella ya hace algunos años que escribió un... grant [financiamiento]... y cuando nosotros empezamos el programa de combinar mucho la lectura y la escritura... este... que no sé cuántos miles de dólares y se los consiguieron... ella compartió conmigo y con otra [maestra] que ya no está (...) Así que con ese dinero nos hicieron aquel tapanco... la biblioteca viva y (nos dieron)... cantidad de libros... y por eso tenemos tanto libro y... que nos podemos adelantar. En la biblioteca (de la escuela) también hay muchos libros pero tenemos que compartir con otras maestras (...) y nosotros... yo tengo muchos para Recovery... así es que los tenemos guardados en el salón y después.... [a] leerlos (Entrevista realizada a la maestra el 24-01-02).

El numeroso acervo que, a través de todos sus años de trabajo docente, ha logrado conformar la maestra Manuela puede caracterizarse por su:

- **Cantidad.** Aunque se cuentan con recursos audiovisuales y multimedia destinados al trabajo de lectura y escritura suficientes para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de hacer uso de los mismos, son los libros los que destacan en número. Con relación a estos cabe destacar

dos puntos: a) que dentro de este conjunto de libros se encuentran tanto aquellos elaborados por editoriales como aquellos que fueron confeccionados por niños del propio grupo, de otros grupos o de generaciones anteriores; b) que, en el caso de los de las editoriales, existen títulos repetidos, lo que permite que en ciertas actividades los niños trabajen con el mismo libro.

Libros del acervo	
Elaborados editoriales	Elaborados por niños
- Títulos diferentes - Títulos repetidos	- del propio grupo - de otros grupos (y grados escolares) - de otras generaciones

- **Variedad.** Ésta es una de las características del acervo que, como veremos en el próximo capítulo, más impacto ha tenido tanto en el tipo de actividades de lectura y escritura trabajadas en el aula, como en el uso y distribución del espacio y el tiempo. Como se observa en la siguiente tabla la variedad se refiere a distintos aspectos tales como: formato, tamaño, contenido, tipo de texto, lenguas en las que está escrito y niveles de dificultad.

Variedad de formatos y contenidos del material del acervo	
Formato	Impresos, audiolibros y multimedia (CD, software).
Tamaño	Estándar y grande (Bigbook).
Tipo de texto	Cuentos, narraciones, relatos, leyendas, poemas, rimas, canciones, noticias, textos informativos, mensajes, reglas (de ortográficas y de puntuación; de disciplina), listas de asistencia, calendario, etcétera.
Contenido	Literario, disciplinar (matemáticas, ciencias, historia), de la vida cotidiana (costumbres, fiestas, tradiciones, etc.) de los niños, la escuela, la comunidad, la ciudad, el estado, el condado, el país y el mundo.
Lengua	Español, inglés o ambas lenguas.
Nivel de dificultad	Los establecidos de acuerdo con los principios del programa Reading Recovery.

Aunque, como afirma la maestra, la mayoría de los libros que tiene en el aula fueron obtenidos a través de la iniciativa de una compañera a quien ella misma

apoyó, también reconoce que la escuela provee de los recursos necesarios para realizar con los niños diversos trabajos, entre los que destacan aquellos destinados a la publicación de las producciones escritas hechas por los propios estudiantes que se presentan en formato de libro y que son también parte del acervo de lectura.



Como se puede observar, la cantidad y variedad de tipos de materiales que la maestra Manuela tiene en el aula de kindergarten son, como afirma Nemirovsky, M. (1999:97):

(...) fuente de información amplia, rica y aguda; aportan datos medulares acerca del tipo de situaciones de aprendizaje que se desarrollan en ese espacio y, por lo tanto, de cuál es la teoría educativa que se sustenta. Porque, evidentemente, la selección que el maestro hace respecto a qué cosas tener en su clase no es casual.

Se infiere, entonces, que uno de los propósitos de la maestra al crear un acervo con las características mencionadas, es la de rodear a los estudiantes de materiales impresos para acercarlos a la literatura y puedan disfrutar de su contenido y, tener acceso a una lengua escrita real y en uso. Opinión que coincide con la de Graves, D.H. (1991:74), quien afirma que:

Todos los niños necesitan literatura (...) Les hace falta tener a mano poesía, relatos, libros de información, biografías, ciencia e historia, libros de ficción y temas reales. Los niños necesitan oír, hablar y leer literatura, la

cual suministra algo más que hechos; muestra dramas, soluciones de problemas y lenguaje preciso.

La inmersión en un ambiente letrado, en el que sea posible acceder tanto a la literatura como a otros portadores de escritura (por ejemplo: libros, revistas, láminas y trabajos elaborados por los propios estudiantes), resulta esencial para este enfoque, puesto que de esta manera se asegura el contacto de los niños con textos completos y con sentido.

En consecuencia, se hace posible estudiar a la lengua en su contexto de producción y realizar un análisis pragmático de la misma, en tanto que se considera que *la lengua es su uso y ese uso es contextualizado.*



Por lo tanto, aunque la maestra Manuela tiene algunas actividades en las que la lengua no se presenta en su contexto de uso (véase el trabajo con el abecedario), el hecho de contar con un acervo de materiales con las características antes descritas, crea las condiciones necesarias para que tanto ella como sus estudiantes puedan participar en numerosos actos comunicativos en los que, a través de procesos cooperativos de interpretación de intencionalidades, sea posible compartir ciertos conocimientos (físicos y situacionales) internos y externos a los participantes (Lomas, C. et al. 1992).

b) La maestra diversifica las modalidades de organización social del trabajo.

El hecho de contar con un acervo con las características ya mencionadas es un factor que puede ser aprovechado para crear condiciones que permitan a sus usuarios el contacto y acceso a la lengua escrita, pues:

Las circunstancias ambientales no son solamente el entorno físico, sino también las relaciones humanas, que determinan cuándo, con qué frecuencia y en qué situaciones se pone en contacto a los niños con las herramientas, los materiales, los usos y los significados de la alfabetización. (McLane, J.B. y McNamee, G.D. 1999:16).

En el caso de Manuela dicha condición se cumple pues tanto la variedad y cantidad de los materiales del acervo se aprovechan para generar diversas modalidades de organización con el grupo de estudiantes, lo que hace posible que los estudiantes y la maestra puedan disponer de estos en forma individual o colectiva, como se observa en la siguiente tabla.

Modalidades de organización según el tipo de material				
Modalidad organización	Todo el grupo	Equipos	Parejas	Individual
Tipo de material	- Libros grandes - Títulos repetidos	- Libros clasificados por niveles de dificultad - Títulos repetidos	- Títulos únicos - CD y Software	- Audiolibros - CD y Software - Títulos únicos - Letras magnéticas

A su vez, esta diversidad de modalidades de organización social permite que el aprendizaje de la lengua contemple y aproveche su aspecto individual y social beneficiando así la comprensión de la escritura puesto que:

El modo en que el niño aprende a escribir sigue el camino de la apropiación individual de un fenómeno social; pero considerar individual a esta apropiación no implica reducir su aprendizaje a una actividad solitaria. Muy por el contrario, nosotros consideramos que la situación grupal que supone el aula es una situación privilegiada, cuyas ventajas debemos saber aprovechar (Teberosky, A. 1992:156).

El que los estudiantes cuenten con las condiciones para estar solos, con otros compañeros o con todo el grupo favorece su aprendizaje con respecto a la lengua oral y escrita porque es posible alternar momentos de trabajo (y contacto)

individual y colectivo con el lenguaje ya sea para usos formales o informales, lo que encamina la enseñanza de la lengua a lograr el:

(...) dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación, que constituyen la base de toda interacción social y, por ende, de todo aprendizaje.” (Lomas, C. 1997:18).

Al ampliar y poner a prueba las posibilidades de interacción, Manuela crea las condiciones necesarias para que sus estudiantes promuevan su propio conocimiento y evolucionen en el proceso de toma de conciencia (Nemirovsky, M. 1999).

Generar distintas modalidades de organización social en el aula, es reconocer que los niños tienen sus propias necesidades y que, en consecuencia, existen situaciones en la que su desempeño será mejor en una modalidad que en otra.

Cada uno tiene su modo particular de planear el trabajo, por ejemplo en el grupo grande... todos escuchan la misma cosa, todos participan... pero sabemos que no todos pueden hacer ese trabajo cuando están solitos. (Entrevista realizada a la maestra 21-05-02).

c) La maestra utiliza diversas formas de abordar la lectura y la escritura.

Como es de suponer, las modalidades de organización según el tipo de materiales tienen diversos propósitos relacionados con procesos de socialización tales como el aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura, procesos en los que la maestra Manuela involucra un conjunto, también variado, de formas de leer y de escribir como el que se observa en la tabla que se presenta a continuación:

Formas de abordar la lectura y escritura en el aula	
Lectura	Escritura
En voz alta/modelada	Modelada/compartida

Compartida	Compartida
Guiada	Guiada
Individual/Independiente	Individual/Independiente
Silenciosa	Revisión

De esta variedad de formas de leer y escribir se derivan, al menos, dos grandes propósitos fundamentales para la alfabetización:

- presentar los textos que se leen y escriben en el aula con la misma función que tienen en el uso social y,
- contemplar la conversión de dichos textos en didácticos de manera que sea posible aprovecharlos para reflexionar sobre la lengua (Nemirovsky, M. 1999).

La variedad de formas de leer y escribir distintos tipos de textos en este salón de clases es aprovechada por la maestra y por los estudiantes para fines educativos y sociales puesto que tienen oportunidad de practicar y modelar acciones vinculadas a los usos y funciones de la lengua escrita así como *interactuar con la escritura y con usuarios de la escritura convencional en situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista* (Nemirovsky, M. 1999:23).

Para instaurar variadas prácticas de lectura y escritura de manera cotidiana en un aula cuyos estudiantes no están alfabetizados en el sentido convencional del término, es necesario, como lo dice a continuación la propia maestra, reconocer al kindergarten como algo más que una guardería en la que los niños hacen algo más que jugar.

Uno ve lo que pueden aprender [los niños] y lo que puede hacer la maestra con los niños de kinder... no nada más dejarlos jugar... o... que así era antes ¿verdad? Tenían su cocinita (...) A mí me encanta el programa de lectura y escritura que tenemos. Si tuviéramos el otro programa en kinder de los jueguitos, yo no estuviera en kinder. (Entrevista realizada a la maestra el 24-01-02).

A su vez, el hecho de considerar el trabajo inicial de la alfabetización en kindergarten y de creer que niños tan pequeños son capaces de adquirir y

desarrollar competencias como la comunicativa conlleva, por parte de la maestra, dos concepciones fundamentales:

- una concepción de aprendizaje que incorpora los conocimientos y experiencias que los niños tienen con respecto a la escritura considerándolos así, sujetos activos de la información, capaces de reconocer la naturaleza de este sistema de representación y lograr reflexiones conceptuales sobre la misma, a través de la interpretación y la producción de significados contenidos en contextos reales de comunicación y,
- una concepción de lengua escrita que, lejos de reducirla a un problema técnico, la presenta como un objeto social de conocimiento con propiedades, relaciones, elementos y características propias, es decir, un objeto pensable en tanto que es precisamente su complejidad la que da sentido a su proceso de construcción y sus reglas de producción, como lo afirma Vila, I (1997) cuando dice que *los estudios sobre el desarrollo cognitivo (prerrequisito para la aparición y el desarrollo del lenguaje) mostraron que el conocimiento se construye y, por tanto, no aparece como una simple copia de la realidad proporcionada por el aprendizaje, sino que es el resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento.* (Vila, I. en: Lomas, C. 1997: 42).

Ambas concepciones pueden verse reflejadas en el discurso de la maestra cuando en éste se explica en términos generales la forma en como organiza el trabajo cotidiano, pues es posible reconocer la importancia que tienen las prácticas de lectura y escritura en tanto que son a éstas a las que se les destina la mayor parte del tiempo de clase* .

Pues tenemos que hacer un horario, por ejemplo en la mañana... se acostumbra a leer y a escribir para que se asilencien y luego ya los llame a la alfombra y luego ya... ya es tiempo de escribir.

* Ver el capítulo IV en el que se analizan las observaciones hechas de algunas de estas prácticas.

Comparten, cantamos cualquier cosita y... luego ya es tiempo de escribir... hora y media, hora quince minutos... (...) Así que desde que entran [7:45 am] hasta ahorita [10:30 am] que van a educación física... es como el tiempo de lectura, de escritura. Así que yo casi todo el tiempo puedo trabajar con dos grupos [equipos] y luego ir con calma a compartir... Ahorita vienen de educación física y es tiempo de inglés, y luego ya es tiempo de comer... y en la tarde vienen y luego... ya es tiempo de lectura como hora quince minutos de lectura... igual, libro grande (bigbook), poema y luego... se van a las actividades y luego... llamo uno o dos grupos... depende. (Entrevista realizada a la maestra el 23-01-02).

(...) tratamos de trabajar con temas... como yo estoy ahora con el tiempo [se refiere al clima], así es que tratamos de leer libros que vayan con eso o poemas y de allí sacamos lo que enseñamos (...) pero no todo lo hacemos igual (...) sino de diferentes maneras y... hay muchas cosas que ya sabe, porque lo hacemos casi todos los días, escritura... de que ya ellos ya empiezan a escribir... noticias del día... ellos practican... ellos ya vienen a escribir, como ese que está ahí. (Entrevista realizada a la maestra el 23-01-02).



En el fragmento anterior se mencionan diversas prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo con materiales tales como poemas, canciones, cuentos (bigbook) y conversaciones generadas por los propios niños (utilizadas para compartir). Como es de suponer estas prácticas conllevan distintas maneras de leer y de escribir, puesto que mientras las canciones requieren de una

interpretación en voz alta, los poemas y los cuentos pueden ser leídos también de manera compartida, silenciosa o guiada.

A su vez, la variedad de prácticas conlleva distintas formas de organizar a la clase, es decir, existen momentos en los que los niños están trabajando: con toda la clase (por ejemplo cuando leen en voz alta un libro grande de canciones o poemas), en equipos (por ejemplo cuando trabajan el Programa Reading Discovery con la maestra) o individualmente (por ejemplo, las actividades de escritura para compartir posteriormente con toda la clase).

En consecuencia la variedad en el tipo de materiales, en las maneras de abordar la lectura y la escritura y, en las modalidades de organización de la clase hacen posible que la lengua escrita presentada con un uso y función social se convierta en una herramienta para intercambiar opiniones, comparar y analizar tanto ciertos aspectos formales de la lectura y la escritura, como otros aspectos relacionados con el contenido del material, los conocimientos, las experiencias y las apreciaciones de los propios niños.

Con el objeto de comprender cómo se llevan a cabo dichas prácticas presentamos a continuación los siguientes fragmentos de las entrevistas aplicadas a la maestra en los que es posible apreciar, de manera particular, la forma en como ella explica ciertas secuencias de actividades relacionadas con la lectura y la escritura en las que, aunque se trabajan de manera integral, se pone el acento en ciertos aspectos de la lengua.

- **Aspectos formales de la lengua escrita: Programa Reading Recovery**

Un caso en donde es posible reconocer situaciones en las que los niños del grupo de kindergarten que observamos tienen oportunidades para interactuar con la escritura, es el del trabajo individual y en pequeños grupos con libros clasificados de acuerdo con ciertos niveles de dificultad de lectura, en los que, como explica la propia maestra, se trabajan aspectos específicos de la lengua escrita tales como: direccionalidad; diferencia entre texto, números e imágenes; anticipación de palabras, etcétera.

(...) Para los conceptos de lectura usamos el librito, Las Piedras. Y tenemos unas preguntas que les preguntamos acá y a ver si: - me puedes enseñar la página- Yo leo y a ver si él sabe ya... y todo marcamos aquí [hoja de registro ver foto titulada Registro de avances de lectura]. Por ejemplo aquí esto es muy difícil (...): - enséñame la parte de abajo del retrato-. Y luego aquí yo voy a leer: -Enséñame dónde voy a empezar a leer. Por el orden que sea y dice mi pie, pues me van a decir qué, aquí... la mayoría y... luego aquí dan las palabras: ¿rodará esa piedra hasta la casa por el columpio? Difícil ¿verdad? (Entrevista realizada a la maestra el 23-01-02)

Aunque este trabajo se realiza por lo general en pequeños equipos (no mayores de 5 integrantes), la maestra va registrando* lo que cada niño hace con el objeto de conocer el momento de desarrollo en que se encuentra, y planear acciones de intervención que le permita a cada estudiante ir evolucionando en su desempeño con respecto a la lectura.

El resultado de esta actividad se ve reflejado, entre otras acciones, en la que describe a continuación la maestra y que consiste en que cada niño escriba sin ayuda un texto al finalizar cada mes. De esta manera, al terminar el año los niños, la maestra y sus padres pueden contar con un material que contiene al menos 9 muestras de escritura a través, de las cuales es posible reconocer el progreso y la evolución que cada uno tuvo con respecto al aprendizaje y competencia con la lengua escrita.

En escritura, pues (...) tenemos allá una... una... muestra del fin del mes que está ahí septiembre, agosto, octubre, noviembre y diciembre. Ahora, la semana que entra... el fin del mes... y eso es completamente independiente, con nada de ayuda (...) entonces ya lo voy poniendo allá y se queda de septiembre hasta mayo (...) Y... sí, se lo llevan a la casa... los papás pueden venir y ver cómo han progresado... al principio unos rayones y unos todavía hacen unas letras, pero no han hecho la conexión de una letra, una palabra a lo que están diciendo. (Entrevista realizada a la maestra el 23-01-02).

* Los formatos de Registros de avances de lectura pueden consultarse en el anexo 7 de este trabajo.

Además de las muestra de escritura, la maestra utiliza un instrumento titulado “Mira, yo puedo”^{*} que tiene como finalidad mostrar a los padres y las madres de familia los conocimientos que, sobre la escritura, tienen los niños cuando producen textos.

Ambos casos, las muestras de escritura y el registro de los progresos de los niños, manifiestan el interés y necesidad por parte de la maestra de dar a conocer lo que sí saben y pueden hacer los niños con la escritura cuando, a pesar de encontrarse en el momento inicial de su alfabetización, llevan a cabo tareas que tienen como propósito central, el comunicarse.

Las situaciones antes descritas muestran con claridad una de las consecuencias pedagógicas que se deriva de concebir a la escritura como un sistema de representación de la realidad, en este caso, la de generar situaciones de aprendizaje que posibilitan experiencias cognitivas capaces de lograr reflexiones conceptuales, es decir, situaciones en las que el niño puede hacerse preguntas acerca de la naturaleza del signo lingüístico, por ejemplo, conocer lo que éste representa, y la forma en como se interpreta y produce significado.

El incorporar dentro de la planeación del trabajo cotidiano acciones como las ya descritas resulta un dato de mucha relevancia puesto que se asume no sólo la importancia del uso y función social de la escritura sino también la perspectiva de que *si no hay actuación del sujeto en relación con el objeto a conocer, no hay construcción del conocimiento* (Vila, I. en: Lomas, C. 1997:43).

- **Aspectos funcionales y comunicativos de la lengua escrita.**

Además de actividades como la anterior en las que el propósito central es la reflexión sobre ciertos aspectos formales de la lengua escrita, la maestra contempla otras en las que todos los niños, ya sea en equipos, con todo el grupo o en parejas tienen oportunidad de conversar, discutir y compartir acerca del

^{*} Ver anexo 7

trabajo con la lectura y la escritura independientemente del momento de desarrollo en que se encuentren.

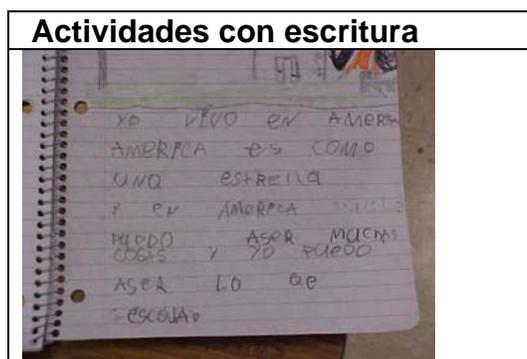
Por ejemplo, como describe a continuación la maestra, los trabajos de escritura producidos por los niños, se presentan a todo el grupo (o la escuela como en el caso del periódico mural) con el propósito de intercambiar opiniones y puntos de vista de manera que el autor no sólo comparta con sus pares lo que hizo sino también reciba las apreciaciones de parte de sus pares tales como: si les gusta, si comprenden el contenido, si es interesante, si le falta o le sobra escritura, color, tamaño, etcétera.

(...) cuando van a compartir, comparten y... unos ya se les entiende todo pero de todos modos... si no pueden escribir completamente... de todos modos cuando van a compartir... ellos se acuerdan de lo que estaban pensando y lo dicen (Entrevista realizada por la maestra el 21-01-02).



Los trabajos escritos por los niños que se comparten con el grupo son producto del desarrollo de una secuencia de actividades, que como describe la maestra en el siguiente fragmento, contempla momentos de lectura, de conversación sobre la lectura, de respuesta a una pregunta proporcionada por la maestra (derivada del tema del mes que se relaciona con la lectura), de la escritura guiada de tres respuestas a dicha pregunta (ya sea un texto que se dicta o uno que se completa con algunas palabras) y, de la escritura individual.

Por ejemplo... todos estos [se refiere a las hojas de rotafolio en donde trabaja las noticias del día] que están acá grandes... eso es parte de varios materiales donde leemos un libro y hacemos ciertas cosas (...) entonces ahora estoy haciendo aquello, donde usamos el mensaje de la mañana. Y... como estamos tratando ahorita de escribir... porque tenemos que escribir una... una composición para el concurso de escritura del distrito... en lugar de un libro estamos enfocando en América [Se refiere a los Estados Unidos de Norteamérica]. Y luego... ya nada más escogimos la escuela... entonces la pregunta y eso es lo que escriben. Pero sí usamos un libro también.... eso para mí es más fácil con ellos ya... escribir unas tres oraciones donde enfoco de lo que se trata el libro y luego una pregunta... y luego la pregunta es la que vienen y contestan acá en su cuaderno de escribir. (Entrevista realizada por la maestra el 23-01-02).



Otro tipo de actividades de lectura y escritura que se llevan a cabo dentro de lo que la maestra denomina como Centros Académicos, son aquellas que ella organiza, planea y prepara con anticipación (y a veces con la ayuda de algunas mamás), de tal manera que los niños puedan realizarlas solos o con un mínimo de su apoyo.

Yo preparo para la semana y cada día... trabaja un equipo diferente... no hacen la misma cosa todos los días... Ya para el jueves están por terminar. (...) Yo en mi casa preparo el papel, los retratos [se refiere a las figuras que para que los niños peguen]... pues yo los tengo de años pasados pero... si quiero hacer algo especial... unas mamás nos ayudan a hacerlo... ayer vino una mamá con una caja [que contenía la portada de un libro en forma de paraguas]. (Entrevista realizada a la maestra el día 24/01/02)

Estas actividades están relacionadas con el tema del mes (en este caso el tiempo climático con las estaciones del año) pero, a diferencia de las anteriores, éstas se caracterizan principalmente:

- Por contar con ciertas acciones que a los niños suelen gustarles mucho, tales como: recortar, pegar, pintar, dibujar, armar, desarmar etcétera.

Nosotros tratamos que vayan [se refiere a los Centros Académicos] con el tema... o con el libro o que tenga algo de lo que estamos trabajando. Si nos estamos enfocando en una palabra, tratamos que el libro tenga esa palabra y la escriban... y la peguen... y hagan actividades con ella, pero que se relaciona con el libro. (...) Por ejemplo, yo tengo el centro de escritura [llamado Centro ABC]. Ahora [se refiere al día de hoy] todo lo que van hacer es ilustrar la oración pero... otras veces pegan la tiritita, cortan y pegan. (Entrevista realizada a la maestra el día 23/01/02).

(...) A los niños les encanta ir a los centros... porque se sienten... yo creo que libres y siempre me dicen: - hasta cuándo va a dar actividades nuevas. (Entrevista realizada a la maestra el día 21/05/02).

- Por ser más relajadas en tanto que los niños no tienen límite de tiempo, es decir, pueden trabajar a su ritmo incluso durante varios días; tomar ciertas decisiones propias tales como los colores que desean utilizar, el tipo de instrumento para colorear (lápices, crayolas, marcadores, pinturas, etcétera) o el tamaño de ciertas figuras; y trabajar, a veces, en parejas o en equipos.

(...) Pero estamos leyendo un libro de... un poema de la lluvia... y luego el libro es de... Ya no me acuerdo como... !Tormenta; La Tormenta... Viene ahí todo sobre la lluvia, el granizo, la nieve... Entonces, aquí tienen un librito en forma de... paraguas y van ilustrar. Yo ya les corté y les pegué (se refiere a que armó libritos en forma de paraguas y recortó oraciones), van ilustrar... y luego van a escribir en su cuaderno en equipo. Y luego aquel equipo... van a hacer algo nuevo... van hacer una ¿acróstica?, ¿acróstica? Sí, O.K., lo van hacer en grupos de dos. Pero ya casi siempre, siempre... hacen un retrato con los colores que quieren... tratan de oír el sonido... como dos niños hicieron esto ayer porque es la primer vez que lo había hecho yo... y pegaron las letras... y luego

trataron de escribir la palabra... y luego en lectura, hago un librito, hago los personajes, algo que vaya con el libro... y todo el tiempo están escribiendo y dibujando.... Y luego en arte, están allá... cortando y pegando, para mostrar la nieve, la lluvia, sol. (Entrevista realizada a la maestra el día 23/01/02).

- Por la posibilidad que tienen los niños de elegir con cuál o cuáles quieren empezar y, en ocasiones, decidir con quiénes de sus compañeros(as) quieren estar.

(...) Y luego, por ejemplo aquí en la semana pasada pintaron... y luego para la escritura el siguiente día, en lugar de cuaderno tienen que escribir.... Pero el viernes es más un día... más como de... hacer cosas diferentes, pintar, descansar. Y luego ese día les digo: -"O.k. cuando vayan al centro (académico) escojan dónde quieren ir, nada más ya saben cuántas personas más o menos pueden estar ahí". (Entrevista realizada a la maestra el día 23/01/02).

Son cuatro los Centros Académicos que diariamente funcionan en el aula, sin embargo tanto el contenido de las actividades como algunas de las tareas que se realizan, son modificados por la maestra una vez que todos los estudiantes hayan ya tenido la oportunidad de participar y conocer cada uno. Dichos Centros son:

1) **Centro de Arte.** En este centro los niños crean diferentes obras plásticas relacionadas con el tema del mes que, en este caso, se trata del tiempo climático (en el momento de observación era la lluvia, la tormenta). Como se puede apreciar en las siguientes fotografías, los niños para elaborar un cartel o un collage que recortan, pegan, ilustran o pintan diversas figuras de acuerdo con un modelo ya terminado y elaborado con anterioridad por la maestra. A veces, una vez terminado el trabajo, los niños agregan algo escrito como un título o una frase.

Centro de Arte



2) **Centro de Publicaciones.** Tiene como propósito que los niños elaboren una publicación en formato de libro contemplando las partes que lo conforman (tales como portada, contraportada, ilustraciones y texto) y otros elementos como el nombre del o los autores e ilustradores, el título y en su caso los subtítulos; la paginación, el índice, la fecha y el lugar de elaboración. Los niños cuentan con hojas en blanco del mismo tamaño así como un pedazo de cartón destinado para la portada y contraportada del libro de manera que sólo tienen que engrapar el material para armar el formato de libro de acuerdo con el modelo ya terminado que la maestra hizo con anticipación. Además, como se observa en la fotografía, se expone en un rotafolio (azul) un ejemplo de 6 páginas de un libro ya terminado. Cabe aclarar que no se trata de que los niños copien este ejemplo sino de que ellos hagan, a partir de un modelo, uno propio que puede contener más o menos páginas, textos e ilustraciones.



3) **Centro ABC o de Escritura.** En este centro los niños realizan juegos de escritura tales como hacer crucigramas o acrósticos (que es el que aparece en

la fotografía) y que tienen como propósito que los niños se diviertan utilizando la escritura. Como se puede observar en la fotografía, los niños cuentan con información de apoyo como imágenes distinta a la escritura para resolver la tarea, entre otras razones porque al estar en el momento inicial de su proceso de alfabetización, a veces desconocen el significado de ciertas palabras así como la manera convencional de leerlas y escribirlas.



4) **Centro de Cómputo.** En este centro se trabaja con diversos programas educativos que contienen juegos relacionados con matemáticas, lengua, ciencias sociales o ciencias naturales. Como dichos programas cuentan con audio, los niños se colocan audífonos de manera que puedan escuchar sin interrumpir o distraer al resto de la clase.



Un dato que cabe la pena resaltar es que los trabajos que realizan los niños dentro de los Centros son revisados por la maestra y se exponen durante un

tiempo en el salón de clase, de manera que todos tienen la oportunidad de compartir y comparar lo que hicieron.

De los centros, casi tengo los centros en la tarde. Entonces ahí mismo yo me doy cuenta quien acabó, quien no terminó [Se refiere a las tareas realizadas durante las primeras horas del día] o si de veras... yo ví... si estaba jugando o algo (...) Entonces yo ya revisé... entonces yo en la tarde los traigo para acá y le pongo una carita sonriente [se refiere a un sello]. Y luego, si tengo tiempo o si no lo voy a colgar, ese mismo día se los doy... o si no el viernes reparto todo el trabajo de los centros... ya lo que colgamos o le pongo... que dure un tiempo. Cuando lo quito se los doy. (Entrevista realizada a la maestra el día 23/01/02).

Esta situación produce en los estudiantes un efecto positivo puesto que ellos saben que su trabajo será leído, observado y comentado no sólo por su maestra sino también por sus compañeros, por lo que se esfuerzan en realizarlo lo mejor que pueden.

Esta flexibilidad y variedad en el tipo de material, en el tipo de actividades y formas de abordar la lectura y escritura y en las formas organización de los estudiantes, hace posible que los niños(as) interactúen entre sí de manera horizontal lo que, a su vez, permite que tengan oportunidades de usar el lenguaje para, por ejemplo: interpretar, construir, negociar y mantener el sentido y significado de la actividad social a través de la colaboración de estos en una conversación. Colaboración que implica organizar y articular turnos para, entre otras acciones: pedir la palabra, iniciar, cambiar o mantener un tema; cambiar el tono de interacción o reformular la constelación de los participantes.

El hecho de que exista la posibilidad de crear este tipo de oportunidades sienta las bases para que los estudiantes puedan desarrollar con ayuda (tanto de la maestra como de sus pares), su competencia comunicativa puesto que, como afirma Lomas, C. et al. (1992:s/p):

Al aprender a hablar, pues, no sólo adquirimos la gramática de una lengua (aquella que se habla en nuestro entorno) sino que también

*aprendemos sus diferentes registros y la manera apropiada de usarlos según las normas de nuestro ambiente sociocultural. El concepto de competencia comunicativa se refiere tanto a la **competencia lingüística** (en el sentido chomskiano) como a la **competencia pragmática**: el **componente sociolingüístico**, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.; el **componente discursivo**, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, y el **componente estratégico**, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción.*

d) La maestra promueve un clima de respeto, confianza y altas expectativas hacia los estudiantes.

Manuela considera que una de las condiciones necesarias para la alfabetización de sus estudiantes, es la de crear un ambiente de respeto, confianza y altas expectativas dentro del aula, en el que la lectura y escritura sean concebidas como prácticas posibles y gratificantes para todos los niños, independientemente de que estos estén en el inicio de su alfabetización, es decir, de que su lectura y escritura no sean aún convencionales. Por esta razón es que la maestra alienta a sus estudiantes a que *confíen en sí mismos y asuman riesgos* (Goodman, K. 1998:62).

Tienen que amarrarle la confianza, porque muchos pueden, pero hasta que ellos decidan que sí pueden, entonces se van [se refiere a que empiezan a leer y a escribir]. (Entrevista a maestra realizada el 23-01-02).

Ellos desde el primer día de escuela... empezamos leyendo y escribiendo, un papel, un dibujo, un rayón lo que sea. Y desde el primer día empezamos: -¡Tú eres un escritor! ¡Tú eres un lector! Nunca en mi salón he oído “yo no puedo escribir” “yo no puedo leer”. (Entrevista a maestra realizada el 21-05-02).

Una de las estrategias que utiliza la maestra para lograr que sus estudiantes se convenzan de que sus producciones escritas y sus interpretaciones -a pesar de no ser las convencionales- son prácticas reales de lectura y escritura, es la de instaurarlas desde el primer día de clases a través de la construcción colectiva de un ambiente en donde el conocimiento que cada quien tiene (incluyendo el de ella misma) se respeta, se comparte y se reconoce como valioso.

(...) el modo en que nosotros inscribimos a los niños cuando vienen a la escuela el primer día, luego... luego... el libro grande, un poema y escribir, y escribir por ellos (...) Así es que horita usted no oye a un niño que diga: ¡Yo no quiero escribir! ¡Yo no se escribir! No dicen eso (Entrevista a maestra realizada el 23-01-02).

De esta manera la maestra Manuela logra generar un clima de confianza en el que los conocimientos de los niños y de ella misma son tratados como contribuciones que promueven el aprendizaje de diversas prácticas de lectura y escritura en tanto que abren la posibilidad de observar y participar en ellas con lo que cada quien sabe y puede aportar.

Además, la forma en como la maestra expresa a sus estudiantes la importancia de compartir experiencias, conocimientos y saberes sobre la lengua escrita, denota cómo el lenguaje que ella utiliza: *ofrece un medio para pensar juntos, para crear conjuntamente conocimiento y comprensión (...) permite formar redes intelectuales para comprender la experiencia y resolver problemas (...) vincula el pensamiento individual con recursos colectivos de conocimiento y con procedimientos para obrar (Mercer, N. 2001:33).*

Asumir una postura de respeto a lo que cada estudiante sabe sobre la lectura y la escritura y valorarlo implica la organización de actividades en las que la comparación entre lo que un niño sabe y otro no, lejos de reducirse a una competencia que sólo tiene por objeto mostrar quién “sabe más”, representa una oportunidad para evaluar el progreso del aprendizaje puesto que, como dice muy elocuentemente Mercer, N. (1997:25): *una forma de comprobar tu propia*

interpretación de las ideas y de controlar tu propio progreso consiste en comparar tu comprensión con la de otros estudiantes.

(...) los niños ellos saben, por ejemplo, que Jess puede leer muy bien... que, como ahora me dijo este Chris: -Yo ya puedo escribir como Jess-. Saben la diferencia pero al mismo tiempo no dicen “yo ya no puedo”. Ellos están contentos de lo que hacen porque uno los anima mucho y les dice: -Estás trabajando bien-. Acepta lo que le dices, porque ya conoce uno a los niños. Pero están contentos y nunca dicen “no quiero”, “no puedo”. (Entrevista a maestra realizada el 21-05-02).

e) La biculturalidad y el bilingüismo aditivo.

Manuela, como ya dijimos, nació y creció dentro de un hogar de mexicano en el que el español fue la lengua a través de la cual se comunicaban los miembros de la familia, por tal razón ella no sólo tiene el español como lengua materna sino que, además, aprendió a estar orgullosa de la cultura que le heredaron sus padres.

Esta actitud con relación a su origen y al español es la misma que tiene hacia sus estudiantes de origen mexicano a quienes no sólo aprecia sino que también conoce pues, como ella, forman parte de la comunidad reconocida como hispanohablante. Para Manuela el que la mayoría de sus estudiantes tengan el español como lengua materna, lejos de ser una desventaja representa la posibilidad de que sus lazos familiares no se vean afectados y que, en tanto viven en un país cuya lengua dominante es el inglés, estén en condiciones de convertirse en bilingües.

Como ella misma menciona al referirse a sus propios estudiantes, cuando se les da la oportunidad y las condiciones los niños pueden aprender una lengua distinta a la materna.

(...) sí veo que [los niños] están trabajando... lo empiezan... y muchos de ellos... tengo uno que dice: “Quiero aprender hablar inglés y español porque quiero poder hablar con mi abuelita”. Entonces se me hace muy bonito eso de que... tienen algo por qué

quieren aprender ¿verdad? De que es muy importante, y eso es muy raro en los monolingües, muchos no aprecian el español y es algo muy raro que [los maestros] tengan varios [niños monolingües en inglés]... que sí tengan el valor. Porque así es ¿verdad? Es una ventaja poder hablar los dos idiomas. (Entrevista a maestra realizada el 23-01-02).

A diferencia de sus padres, Manuela tuvo que enfrentarse a una escuela en la que su lengua materna (español) no sólo estaba ausente sino que era considerada por sus maestros un obstáculo para su educación formal. En la actualidad ella vive, a través de los alumnos que tienen como lengua materna el inglés, una situación semejante pues la enseñanza que imparte es 90% del tiempo en español lo que la hace particularmente sensible a las dificultades que enfrentan estos niños al ingresar a la escuela. Por esta razón es que, durante sus primeros años de trabajo con el programa bilingüe dual, se cuestionaba mucho acerca de los beneficios que tenía éste para sus estudiantes hablantes del inglés.

Es muy difícil, porque hasta... este es mi tercer año que hago esto. El primer año [que trabajó con el programa dual] hasta yo me sentía mal. Tenía una que lloraba y lloraba porque no entendía nada y entonces yo pensaba: “¡Pues qué le estoy haciendo a esta niña!”. Y luego es tan inteligente en el inglés. Pero mire, ya pasó el tiempo y ella se fue adaptando y le empezó a gustar. Empezó a hablar en español ella... y ya. Pero primero sí: -¡Ay qué le estoy haciendo!... pobre niña no entiende. Y aquí está metida y... ¿se imagina estar en donde no entiende uno nada? Y ellos chiquitos en su primer tiempo este... en la escuela, es muy difícil. (Entrevista a la maestra realizada el 23-01-02).

Esta percepción y sensibilidad por parte de la maestra acerca de sus primeras experiencias con el programa dual, permite percibir su preocupación por construir un ambiente en el que todos sus estudiantes, y no sólo los niños de lengua minoritaria, se sientan comprendidos y aceptados. Preocupación que da cuenta de su comprensión acerca de los beneficios que representa el ser -como ella- bilingüe y, la necesidad de fomentar en los grupos de hablantes y culturas en contacto una actitud de respeto a la diversidad. De acuerdo con Cummins

(2002:24), es este tipo de actitudes por parte de los docentes la única posibilidad de lograr cambios fundamentales a favor de la enseñanza bilingüe pues:

El cambio de la estructura profunda sólo se producirá cuando los educadores no entren en sus aulas cargados con la ira del pasado ni la desgana del presente, sino con sus propias identidades concentradas en la transformación de los futuros sociales hacia los que se encaminan sus alumnos (Cummins, J. 2002:24)

Por esta razón es que a pesar de lo “difícil” que resultó para la maestra el primer año con el que trabajo programa bilingüe dual, y aunque considera que, como su caso personal, un niño es capaz de aprender una segunda lengua a pesar de estar en un programa monolingüe, ella considera que con el apoyo entre pares y con el de los padres de familia, sus estudiantes hablantes del inglés no sólo son capaces de aprender lo mismo que sus compañeros hispanohablantes sino que, además se alfabetizan en una segunda lengua (español).

Cuando yo fui a la escuela no sabía inglés y aprendí. Pienso que los niños pueden aprender cualquier cosa pero creo que es importante la labor de los padres y los maestros. (...) Yo tengo cinco (niños hablantes del inglés)... pero los cinco que tengo están... pero bastante bien, se expresan ya... y unos están leyendo. Una niña está escribiendo... pero es que los papás los apoyan (...) también se ayudan uno al otro (...) y además están avanzando y aprendiendo un segundo idioma (Entrevista realizada por la maestra el 23-01-02).

Cabe resaltar que el hecho de que la maestra domine, valore y reconozca ambas lenguas (minoritaria y mayoritaria) abre *las posibilidades de enriquecimiento lingüístico a consecuencia de animar a los estudiantes para que comparen y contrasten sus idiomas y desarrollen una conciencia lingüística crítica (Cummins 2002:37).*

A su vez, el que dicho enriquecimiento se produzca en la etapa de alfabetización inicial *fomenta el orgullo y la confianza de los niños en su(s) lengua(s) y en su*

creciente alfabetización (Goodman, K. 1998:62) porque, de acuerdo con la opinión de la maestra, independientemente de su lengua materna:

(...) si ya habla [español] la persona que viene a la escuela, tiene tanto conocimiento en su inteligencia, en su mente, entonces ¿para qué bajarla para aprender un idioma nuevo? Entonces ya ahí es seguir y seguir subiendo para arriba y luego después ellos automáticamente cambian a... hacen la transformación a... a... inglés. (Entrevista a maestra realizada el 23-01-02)

El que Manuela sea bilingüe en español e inglés y el que se reconozca orgullosamente como norteamericana de origen mexicano, son dos razones por las que le es posible generar un contexto en el que el contacto entre dos lenguas y culturas resulta normal y armonioso. Dato que cabe resaltar, pues en muchos casos la presencia de más de una lengua y cultura en las aulas es considerada como una situación “conflictiva” que requiere de atención especial.

Sin embargo es posible suponer que gracias a las experiencias adquiridas a lo largo de su vida tanto en el terreno personal (como miembro de una familia de padres mexicanos, de una comunidad hispana, de una escuela monolingüe en inglés) como en el profesional (como maestra bilingüe) Manuela ha logrado aprovechar las ventajas y bondades que puede tener la condición de ser bilingüe y bicultural ya que comparte la opinión de que:

No hay que suponer que los niños bilingües se encuentran en desventaja en la escuela. Podrían estarlo sólo si sus habilidades lingüísticas fueran menospreciadas y la escuela fuera incapaz de utilizarlas como punto de partida para nuevos aprendizajes. (Goodman, K. 1998:22).

Esto explica en parte, por qué para ella destinar la mayor parte del tiempo (90%) a la enseñanza en español (dentro de un país en el que ésta representa para varios sectores políticos y sociales uno de los mayores obstáculos destinados a “la americanización del inmigrante”) lejos de ser un problema es considerada como la oportunidad para que los estudiantes hispanohablantes accedan y desarrollen conocimientos y afirmen su identidad. Para ella, las dificultades se

concentran en cómo los niños hablantes del inglés pueden adquirir con la mayor rapidez posible, vocabulario en español.

Con los niños que no hablan español es un poco más difícil, porque... total... de a tiro unos no entienden nada. No tienen vocabulario... todo se le tiene que estar dando. Entonces por un lado nuestro programa es un poco difícil para esto que estamos haciendo, porque no hay tanto tiempo como quisiéramos para conversar, platicar, convivir juntos... que es en donde ellos van a agarrar vocabulario... porque es muy necesario las canciones... todo... cosas divertidas en las que ellos van a agarrar más vocabulario más rápido. (...)(...) Lo que no me gusta de bilingüe es que no tenemos suficientes materiales, todo el tiempo tenemos que hacer. Todo está en inglés y todo el tiempo tenemos que investigar, traducir. (Entrevista realizada a maestra el 23-01-02).

Como puede notarse en los comentarios de la maestra, la convivencia entre los niños resulta una condición necesaria para que sus estudiantes hablantes del inglés adquieran con rapidez “más” vocabulario en español. De lo que se infiere que estos niños sí aprenden español a través de las actividades vinculadas al logro de objetivos curriculares propuestas por la maestra, pero que dicho aprendizaje se acelera en la medida en que ellos tienen mayor número de oportunidades para interactuar con sus pares hablantes del español en actividades que no tienen propósitos curriculares.

En resumen, puede afirmarse que los estudiantes de la maestra Manuela, y particularmente los hablantes del inglés, logran cumplir con éxito la mayoría de los propósitos relacionados con la alfabetización inicial en español porque, entre otros aspectos:

- Tanto la mayoría de los contenidos curriculares trabajados por la maestra como su instrucción son dinámicos, flexibles y relevantes culturalmente a las experiencias y antecedentes familiares y comunitarios de todos los estudiantes.

- La escuela ofrece programas bilingües como los de doble vía y cuenta con, al menos, las condiciones mínimas necesarias para su implementación y para la creación de un ambiente positivo y sano.
- El personal de la escuela, la maestra y los padres de estos estudiantes valoran ambas lenguas y culturas, y tienen altas expectativas respecto al rendimiento académico de toda la clase.
- La maestra cuenta con la experiencia y formación necesarias para crear un ambiente de apoyo al aprendizaje de las lenguas en contacto y la alfabetización en español.
- La maestra usa sistemáticamente el español y el inglés para el desarrollo de las competencias del lenguaje necesarias para el dominio de nuevos contenidos académicos.
- La maestra organiza la enseñanza a través de variadas y diversificadas prácticas de alfabetización, modalidades de trabajo y materiales.
- Los estudiantes tienen amplias y variadas oportunidades para usar activamente el lenguaje y desarrollar la lengua oral y escrita del español y el inglés.
- Los progresos de los estudiantes son monitoreados de manera permanente.

Lo dicho hasta ahora permite tener un panorama general acerca de la influencia que ha tenido y tiene tanto la formación institucional como la generada a partir de los muchos años de experiencia en el aula de la maestra Manuela en su práctica cotidiana.

En el siguiente capítulo reflexionamos, a partir del análisis de los datos obtenidos a través de la observación, cómo algunas de las creencias, concepciones y experiencias de la maestra con respecto a la alfabetización de sus estudiantes se manifiestan concretamente en el aula.

Capítulo IV: El aula, espacio de contacto entre culturas

Como dijimos en el capítulo introductorio adoptamos la perspectiva sociocultural de la investigación en el aula porque *una de las atracciones más destacables del enfoque sociocultural consiste en que es reflexivo, es decir, justifica el propio proceso de investigación* (Mercer, N. 1997:132).

Asumimos que la alfabetización es una práctica social y un medio para construir conocimiento y comprensión en tanto que *“...el conocimiento es también una posesión conjunta, porque se puede compartir de una forma muy efectiva* (Mercer, N. 1997:11).

Por esta razón es que analizamos la alfabetización como:

- un proceso que implica, a través de la reflexión, la apropiación de diversos conocimientos relacionados con las propiedades, características y elementos de la lengua escrita, de lo que se desprende la concepción de un estudiante capaz de producir e interpretar significados y;
- una herramienta cultural con la que es posible, a través de la comunicación, compartir y darle colectivamente sentido a la experiencia (Mercer, N. 1997), de la que se deriva la concepción de un estudiante que también es capaz de participar de las relaciones con sus compañeros y miembros más hábiles de su grupo social. (Rogoff, B. 1993).

Definimos entonces a la lectura y escritura como procesos que posibilitan representarnos a nosotros mismos nuestros propios pensamientos y transformar la experiencia en conocimiento y comprensión culturales a través de las relaciones sociales y los instrumentos socioculturales (Rogoff, B. 1993) que, en este caso, configuran la práctica educativa desarrollada en un escenario particular, a saber, el aula.

En consecuencia *no se trata de aconteceres ocasionales, sino que tienen un lugar en el modo de llevar los asuntos cotidianos de los grupos* (Gumperz Jo.

1998), lugar que se define por la forma en como se organizan, articulan y estructuran los procesos educativos y los factores que los definen.

En este capítulo intentamos dar respuesta a las preguntas planteadas en esta investigación que giran en torno al análisis de las condiciones en que se desarrollan, deciden y organizan las estrategias utilizadas por una maestra bilingüe para alfabetizar en español a estudiantes que tienen esta lengua como materna y, a estudiantes cuya primera lengua es el inglés.

Como podrá observarse en el análisis de las situaciones que presentamos, la mayoría de dichas estrategias coinciden con algunos de los principios centrales del enfoque comunicativo funcional y del sociocultural de la enseñanza de la lengua, puesto que la mayoría de las acciones relacionadas al trabajo de lengua implican procesos de comprensión, expresión, interacción, cooperación y mediación que se desarrollan a través de secuencias didácticas que articulan e integran las actividades con la lengua.

Partimos del hecho de que *las actividades de enseñanza y aprendizaje constituyen el elemento de la programación didáctica y de la práctica docente en el que se concretan los objetivos y los contenidos del área* (Lomas 1999:369), por esta razón es que, al centrar la atención en actividades articuladas que en su conjunto ponen en juego competencias y procesos cognitivos de diverso tipo, es posible comprender el sentido y relevancia que cobran ciertas tareas o ejercicios en tanto que forman parte de una secuencia didáctica.

Por lo tanto, utilizamos como unidad básica de análisis la **secuencia didáctica o secuencia de actividades** por dos razones:

- porque es en el conjunto de las actividades en el que se constituyen los procesos de comprensión, expresión, interacción y mediación y, al mismo tiempo permite contemplar los factores situacionales (físicos o de otro tipo) que los afectan y,

- porque al considerar el orden y las relaciones que se establecen entre diferentes actividades podemos reconocer el tipo y las características de la enseñanza (Zabala, A. 1998:15).

Por **secuencia didáctica** entendemos *un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado* (Zabala 1995: 16).

Para acercarnos a comprender la estructura de la práctica educativa, nos situamos en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por factores tales como: el uso y la distribución de los espacios; la forma en como se articulan las actividades a lo largo de una unidad didáctica; la organización social de la clase; la organización de ciertos contenidos; el tipo de interacciones y situaciones de comunicación entre los actores (maestro-alumnos, alumnos-alumno) que generan ciertas secuencias de actividades y modalidades de organización social ; y la presencia, características y uso de recursos didácticos. (Zabala, A. 1995).

En consecuencia consideramos que las secuencias didácticas responden a los esfuerzos de la maestra por organizar los marcos de la clase, crear entornos de aprendizaje y etiquetar y definir las tareas de instrucción creando así las condiciones que lo hacen posible (Gumperz Jo. 1998).

A lo largo de las siguientes páginas iremos trabajando con diversas secuencias didácticas; sin embargo, con el objeto de contar con un panorama general del trabajo en el aula que permita situar dichas secuencias e introducirnos al escenario en el que se llevó a cabo tanto el trabajo de la maestra como nuestro propio trabajo de investigación, presentamos a continuación el análisis específico de dos factores que inciden significativamente en el desarrollo de dichas secuencias didácticas: el uso y distribución de los **espacios** y el **tiempo** en el aula de kindergarten.

I. La importancia de la distribución y uso del espacio del aula para la alfabetización en programas de educación bilingüe.

Este apartado tiene como propósito mostrar algunas de las características del aula donde se realizó la investigación para conocer las condiciones en cómo se lleva a cabo la alfabetización del grupo de kindergarten observado en el que conviven diariamente estudiantes de origen mexicano hablantes del español y estudiantes hispanos hablantes del inglés.

Considerar el espacio del aula en donde se desarrolla la educación bilingüe posibilita un mejor acercamiento al ambiente de aprendizaje en el que se concretan las acciones de alfabetización lo que, a su vez, nos permite hacer observable aquellos aspectos que, como la distribución, uso y organización del espacio y mobiliario, facilitan u obstaculizan el logro de los objetivos planteados.

Describir escenarios como el salón de clases resulta una tarea compleja puesto que en éste se manifiesta una realidad cotidiana que refleja simultáneamente, prácticas enraizadas en múltiples significados negociados y otorgados por quienes diariamente, construyen el proceso de enseñanza-aprendizaje. La organización del espacio, define diversas formas de interacción entre los alumnos y entre el maestro y los alumnos, que dan cabida a determinadas actividades porque:

El contexto del aula, como un lugar donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje tanto intencionados como no intencionados, tiene una serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que allí interaccionan y actúan, pese al tipo de organización de los alumnos y alumnas que se haya establecido y a la filosofía educativa a la que esté adherido el profesorado. En otras palabras, existen peculiaridades importantes que caracterizan y acompañan a las intervenciones que tienen lugar en el marco del aula. (Torres Santomé, J. 1990 Pp. 17).

Siendo el aula, como diría Jackson (1990), el lugar en donde permanecen “hacinados” durante largas horas del día alumnos y docente resulta interesante observar e incluso sentir lo que éste provoca cuando se está dentro.

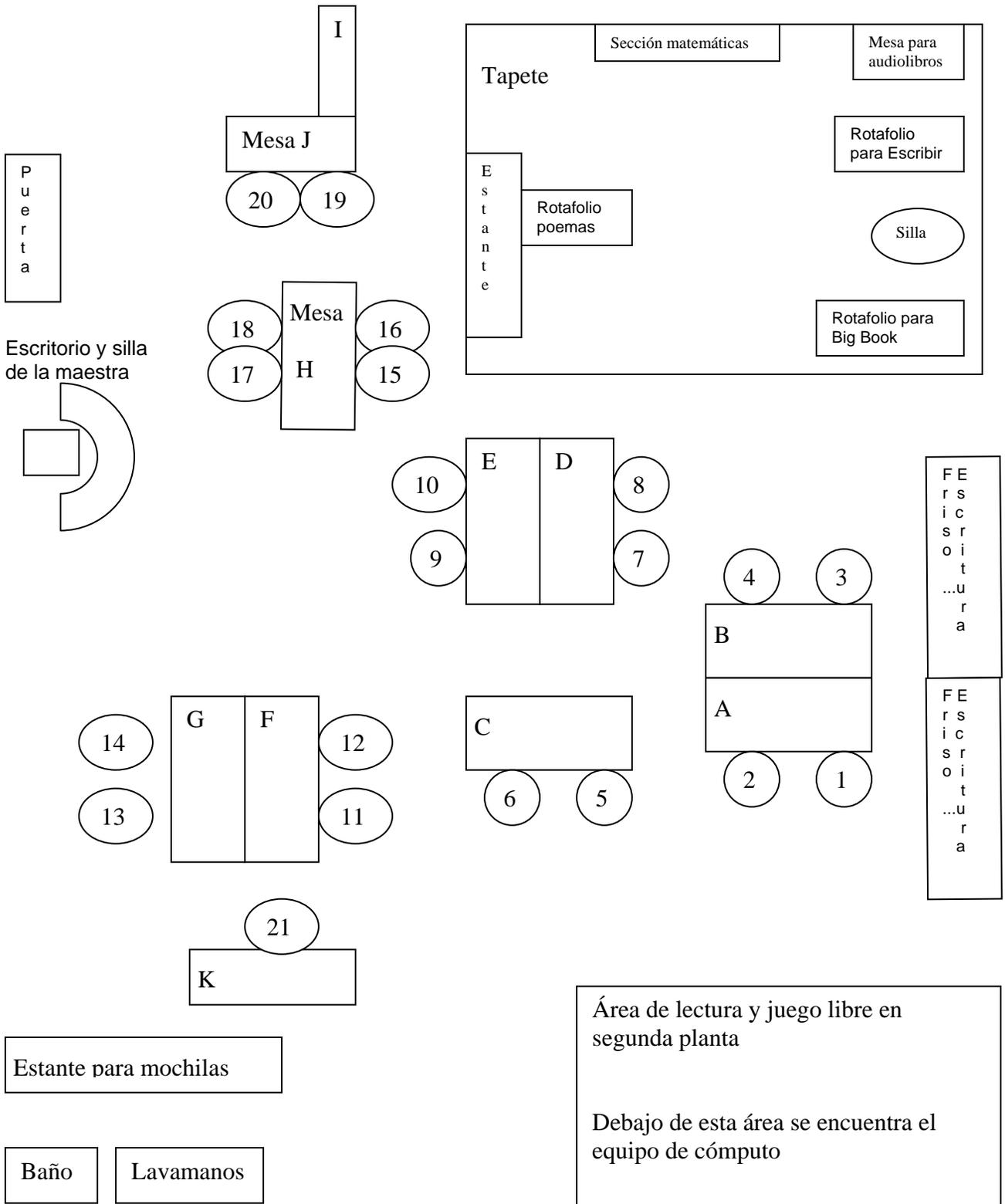
El aula que observamos es un espacio que denota, en primera instancia, interés por generar **un ambiente alfabetizador, acogedor y ordenado** para quienes lo ocupan. Se tiene la sensación de entrar a un lugar en el que es posible sentirse bien; un lugar que invita a la observación, al contacto con la lengua escrita, al juego y al trabajo. Pareciera como si la disposición de los espacios -definida en gran parte por la organización del mobiliario- los objetos y los materiales que visten las paredes fueron expresamente pensados para lograr en quienes ahí permanecen, una sensación de trabajo y bienestar.

El papel que juega la distribución de los espacios y el mobiliario en el aula resulta esencial en tanto que ésta determina, en gran medida, la dinámica y el funcionamiento del trabajo cotidiano de los estudiantes y, en consecuencia, la manera en como éstos se apropian de los saberes explícitos e implícitos que ahí se conjugan.

El salón cuenta con un mobiliario que, además de estar distribuido de una manera acogedora, permite percatarse de la intención de que los estudiantes interactúen entre sí, puedan moverse con cierta libertad, y tengan un acceso fácil y directo a los materiales y recursos de los que se dispone.

Las aulas de kindergarten de la escuela en donde trabajamos, están divididas en espacios específicos destinados a llevar a cabo diversas actividades relacionadas con los contenidos curriculares así como otras que se generan a partir de los propios intereses de los estudiantes cuando éstos, de manera muy particular, se apropian de los mismos. Cada uno de dichos espacios es organizado en sí mismo lo que posibilita identificarlos con claridad. En el siguiente plano del aula podemos observar cómo se privilegian los espacios que permiten y fomentan el trabajo colectivo con los niños.

Plano general de salón de kindergarten *



* Este plano corresponde al aula de K1 de la escuela Le Barron y fue tomado del registro correspondiente al día 23 de enero de 2002.

Tomando en cuenta el plano anterior, * analizamos los espacios a partir de seis áreas o secciones en las que se llevan a cabo acciones tanto de carácter individual como colectivo pero que, de acuerdo a la forma en como son utilizadas, pueden clasificarse de la siguiente manera: espacios donde los niños guardan cierta libertad de movimiento; espacios en los que se realizan tanto tareas controladas por la maestra y por algunos niños a los que se les ha asignado también la responsabilidad de ejercer cierto tipo de control y vigilancia, como tareas que gozan de mayor libertad; y un espacio que es controlado totalmente por la maestra:

1. Espacios con libertad	2. Espacios con libertad y control	3. Espacios controlado
a) El baño, el lavamanos y el estante para guardar mochilas y abrigos.	d) La sección del tapete.	f) La sección de trabajo de la maestra, su escritorio y los estantes que lo rodean.
b) La sección de audio-libros y la sección de cómputo.	e) La sección donde se ubican las mesas de trabajo de los niños.	
c) La sección del tapanco.		

1. Espacios que gozan de cierta libertad por parte de los estudiantes

a) El baño, el lavamanos y el estante para guardar mochilas y abrigos.

Esta área ocupa una de las esquinas del salón y es utilizada libre y constantemente por los estudiantes. Es pequeño tiene un baño con una puerta color azul, un lavamanos independiente del baño y un estante de madera con divisiones suficientes para que cada estudiante tenga un lugar propio para guardar su mochila y sus prendas de abrigo.

* En este plano aparecen:

- la ubicación de los niños, señalada con números;
- las mesas de trabajo que corresponden a las letras mayúsculas que van de la A a la K;
- la puerta de entrada al salón;
- el área del tapete donde se encuentra la sección de matemáticas, los rotafolios con poemas, el rotafolio para los big books, el rotafolio para escribir y una silla,
- una mesa con grabadora y libros con audio-cintas para escuchar el contenidos de los mismos,
- el baño y un lavamanos,
- el estante para las mochilas,
- el escritorio y silla de la maestra,
- el área para leer y jugar que es un tapanco de madera y debajo de éste, el área de cómputo que tiene dos computadoras.

Este espacio es utilizado con mucha frecuencia por los niños y, aunque la maestra ha restringido a un máximo de dos el uso de esta área (regla que es cumplida a plenitud), los estudiantes la ocupan tanto para los fines más evidentes (guardar o sacar pertenencias de las mochilas, tomar agua o lavarse las manos e ir al baño) como para otros que tienen que ver más con la necesidad de ciertos niños de desentenderse de las actividades dirigidas por la maestra. Por ejemplo, cuando están cansados o aburridos de cierta tarea o actividad o, cuando dos de ellos quieren estar lejos de la mirada de ésta porque quieren platicar o compartir algo que no necesariamente está relacionado con el trabajo que, en ese momento, realiza el resto del grupo.

A excepción de antes del almuerzo y después de la clase de educación física en la que la maestra pide a los niños -llamándolos uno por uno por su nombre- que se laven las manos en el primer caso y, que tomen agua en el segundo caso, podemos afirmar que este espacio junto con el tapanco, son los únicos en los que no hay presencia ni control constante de la maestra. Sin embargo su uso se rige bajo ciertas reglas que son bien conocidas y asumidas por los estudiantes, como son el no desperdiciar agua, tirarla o jugar con ella, razón por la cual la maestra deja que los estudiantes se muevan en este espacio con libertad.

El hecho de que el aula tenga su propio baño tiene como finalidad proteger a los niños más pequeños de la escuela de: algún accidente provocado por los estudiantes de grados más avanzados, evitar que salgan de las instalaciones o impedir que incumplan con alguna de las muchas normas establecidas por el distrito escolar y la propia escuela. Como ya se explicó, existe un gran número de reglas y normas cuyo incumplimiento puede resultar en sanciones dirigidas no sólo a los estudiantes sino también al personal docente.

En el caso de los niños de kindergarten, gran parte de la responsabilidad de su cuidado recae en el docente, razón por la que se pone especial interés en crear condiciones que eviten infringir el reglamento.

El baño y el perchero



b) La sección de audio-libros y de cómputo.

La sección de audio-libros se ubica en una de las esquinas del salón mientras que la de cómputo se encuentra debajo del tapanco. El hecho de que ambas estén arrinconadas responde a la intención de la maestra de que los niños, al tener cierta privacidad, puedan concentrarse mejor en las tareas que ahí desarrollan. Aunque el espacio por sí sólo no puede asegurar que esto suceda, sí ayuda a que los niños comprendan la función que con éste se pretende alcanzar. Un dato que permite corroborar lo anterior es que los niños aprovechan el que estos espacios estén lejos de la mirada de su maestra para estar a solas.

Estos espacios se caracterizan por ser preferentemente de carácter individual, ya que en ambos casos el niño tiene acceso a aparatos tecnológicos que implican un uso personal. En el caso de la sección de audio-libros, se cuenta con una grabadora y unos audífonos que el niño utiliza para acceder, a través de estos, al contenido de libros que son en su mayoría cuentos escritos tanto en español como en inglés.

Aunque en ciertas ocasiones (que coinciden con las actividades en los centros de trabajo) es la maestra quien designa al niño que trabajará en esta sección y decide el libro que se utilizará, la mayoría de las veces son los niños quienes en sus tiempos libres deciden hacer uso de este espacio y son ellos quienes eligen el libro que utilizarán sin que la maestra intervenga en dicha elección. Sin embargo, no es el espacio más utilizado por los niños, quizá porque implica un trabajo de lectura individual o porque el contenido de los audio-libros no les

llaman la atención. Además, a diferencia de otras áreas, ésta es utilizada sólo para la lectura de audio-libros y no para otros fines. Cabe aclarar que aunque son los niños quienes deciden ocupar este espacio, requieren de la autorización de la maestra pero una vez adquirida ellos gozan de toda la libertad que esta sección les ofrece.

En las siguientes fotos podemos observar, en la primera la ubicación que tiene este espacio -en la esquina derecha del tapete- y, en la segunda a uno de los niños escuchando el contenido de un libro a través de unos audífonos. Cabe aclarar que los niños saben utilizar esta tecnología por lo que no requieren de la asesoría de su maestra.



En el caso de la sección de cómputo el uso del espacio es un poco diferente puesto que aunque cada una de las computadoras que están a disposición de los niños tiene una mesa y una sola silla, en no pocas ocasiones más de dos niños comparten la pantalla, es decir, aunque sea un solo estudiante el que maneje el equipo de cómputo, generalmente está rodeado por varios de sus compañeros que, de pie, participan en el trabajo que se realiza.

Al igual que con los audio-libros, la mayoría de las veces, las computadoras son utilizadas por los estudiantes en sus tiempos libres sin el control de la maestra, pero a veces es ella quien decide cómo y cuándo se utilizarán sobre todo cuando son parte de los centros académicos, es decir, aquellas actividades que diariamente realizan de manera colectiva durante la segunda mitad de la

mañana y que responden a tareas previamente planeadas por la maestra relacionadas con distintas áreas de estudio (escritura, lectura, artes, matemáticas, etcétera).

Aunque la función y propósito de este espacio es el uso del equipo de cómputo que contiene diversos programas relacionados principalmente con los contenidos curriculares de matemáticas y lengua (español e inglés), los niños también lo utilizan para otros propósitos como platicar y jugar entre ellos, quizá por ser un rincón que no se encuentra a la vista de la maestra.



c) El tapanco.

Una de las evidencias más notables del interés que la maestra tiene en que sus estudiantes disfruten su estancia en el salón y los esfuerzos que hace para lograrlo, es el destinar parte de un financiamiento -conseguido por ella y una de sus compañeras de trabajo - para la construcción de un pequeño tapanco de madera ubicado en un segundo piso dentro del salón con el propósito de promover la lectura.

Este espacio, aunque fue inicialmente pensado como una sala de lectura, cuenta con juguetes y se ha convertido en uno de los lugares preferidos de los estudiantes en tanto que estos pueden desaparecer, al menos indirectamente, de la vista de su maestra y compañeros para estar a solas.

Esta iniciativa por parte de la maestra resulta notable, puesto que contrasta con la situación que aún en la actualidad presentan muchas aulas y que Jackson (1991:50) describe de la siguiente manera:

Aprender a vivir en el aula supone, entre otras cosas, aprender a vivir en el seno de una masa... La mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros, o al menos, en presencia de otros y esto tiene profundas consecuencias para la determinación de la calidad de vida de un alumno.

En este caso los estudiantes tienen la oportunidad de, en la medida en que se apropian de este espacio, llevar a cabo actividades individuales y sin la presencia de otros, lo que hace posible que tomen sus propias decisiones creando así las condiciones para desarrollar competencias encaminadas a la autonomía.

Por lo tanto, aunque con ciertas reglas en tanto que se encuentra dentro del aula, el tapanco representa un espacio privilegiado en el que los estudiantes pueden gozar de cierta libertad e intimidad, entre otras razones porque son ellos los que se apropian del mismo y los que deciden qué hacer en este lugar.

En consecuencia crear, dentro de un aula que generalmente tiene la condición de una convivencia en "masa", un espacio en el que los estudiantes puedan contar con cierta privacidad es loable y digno de reconocerse.

Para acceder al tapanco se sube por unas escaleras que dan acceso al espacio interior que, aunque chico, cuenta con tres pequeños sillones y una mesita de plástico que los niños utilizan para leer o jugar. Son los propios niños quienes deciden si suben libros, juguetes o nada a éste espacio.

Durante el tiempo de observación fue posible percatarse cómo, en particular, una de las niñas subía con frecuencia al tapanco a jugar con una muñeca a la

que le platicaba como si se encontrara sola. Además, pudimos observar cómo los niños solos o acompañados suben con frecuencia y por propia iniciativa.

Contar con espacios con estas características hace posible que los niños utilicen la lectura no sólo para trabajar con contenidos curriculares o para aprender acerca de la lengua escrita, sino también para divertirse y para compartir con sus pares sus ideas, percepciones y conocimientos acerca de los textos y sus contenidos.



2. Espacios que, en ciertos momentos, se utilizan libremente pero que la mayor parte del tiempo son controlados por la maestra.

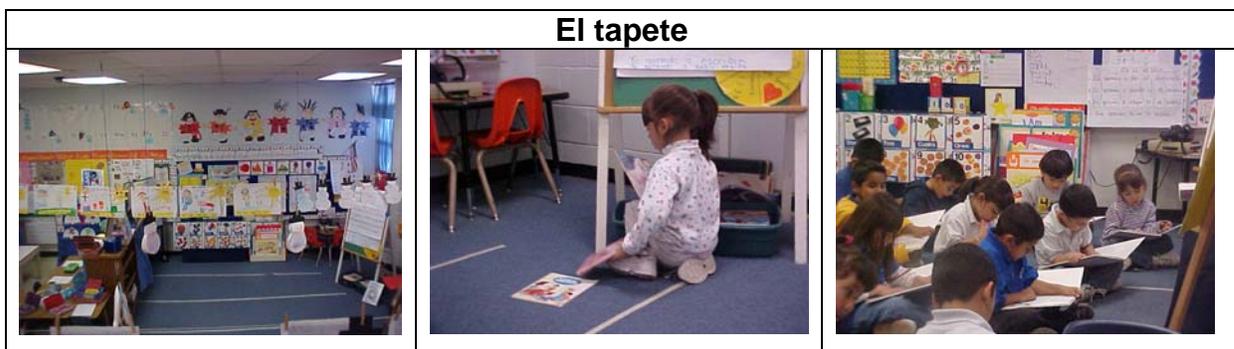
d) El tapete

Esta sección ocupa una parte importante en aula, tanto por su tamaño y ubicación como por el uso que se le da. Se encuentra en un espacio iluminado y protegido de la puerta de entrada al salón en tanto que en su parte posterior hay un estante lo que le da cierto sentido de intimidad.

El tapete es uno de los espacios más utilizados durante el día para trabajar las actividades planeadas por la maestra que tienen distintos propósitos tales como: la lectura en voz alta, modelada o compartida; la revisión y corrección colectiva de textos; el repaso de algunos contenidos de matemáticas (las figuras geométricas) o el compartir con el grupo experiencias, dibujos, juguetes, textos, libros, etcétera que los estudiantes traen de sus casas. Todas estas acciones son dirigidas y controladas por la maestra quien, con el propósito de que se guarde cierto orden y disciplina cuando éste se usa, ha marcado los sitios en

donde cada niño debe sentarse. Por esta razón es que sobre el tapete aparecen cinco filas marcadas con una cinta en las que cada 10 cm. aprox. se ha colocado una cruz del mismo material.

Pero este espacio también es utilizado para llevar a cabo actividades que son elegidas libremente por los propios estudiantes, como son: leer de manera individual, en grupos o en parejas; armar rompecabezas, construir torres con piezas de madera, dibujar; bailar y escuchar música. Cuando son ellos los que por iniciativa propia utilizan el tapete en sus tiempos libres, puede vérselos cómodos y relajados sintiéndose con suficiente confianza como para acostarse boca arriba o boca abajo. Éste parece ser también otro de los espacios preferidos de los niños cuando son ellos quienes deciden cómo usarlo.



e) Las mesas de trabajo de los niños.

Como en todo salón, los niños tienen un lugar propio asignado por su maestra en donde guardan los materiales que utilizan para el trabajo cotidiano, es decir: cuadernos y hojas blancas; estuche con lápices, crayolas y colores, sacapuntas. Sin embargo en tanto que son mesas rectangulares, el espacio de cada niño, se convierte también en un espacio colectivo en el que pueden interactuar con sus pares.

Las mesas están hechas para dos estudiantes y tienen una pequeña repisa dividida en dos partes que funcionan como cajones donde los niños guardan algunos de los trabajos realizados durante el día.

Dado el tamaño, la forma y el peso de las mesas, éstas pueden moverse con facilidad, por lo que es común encontrarse con ciertos cambios en la distribución de las mesas. A su vez las mesas hacen posible que se realicen actividades en las que los niños trabajen solos (Mesa K), en parejas (Mesa J y C), o bien en equipos de cuatro integrantes (Mesas A, B, D, F,G, J). Cabe aclarar que aunque los niños tiene un lugar que reconocen como propio, en un mismo día pueden ocupar de tres a cuatro lugares diferentes dependiendo de aspectos tales como: el tipo de actividad, la conducta que se espera que el niño desarrolle, la lengua que habla, el nivel de dominio de ciertos contenidos curriculares y la relación entre pares.

Por ejemplo, cuando la actividad es la de producción de textos la maestra ubica a los cinco niños, cuya lengua es el inglés, en distintas mesas, de manera que en cada una estén presentes y en contacto las dos lengua, es decir, inglés y español.

Cuando la actividad es de lectura individual, organiza las mesas de manera que en cada una estén niños que han sido previamente evaluados en distintos niveles de lectura. En actividades de artes como la pintura, o la elaboración de un trabajo que involucra acciones como cortar, pegar y dibujar, la maestra generalmente coloca a niños que comparten una amistad.

Por otro lado, la proximidad de las mesas donde trabajan los niños con respecto al escritorio de la maestra no es casual. Los niños que demandan constantemente su atención (por ejemplo aquellos que todo el tiempo la llaman, solicitándole que responda preguntas o que observe sus trabajos), los que de acuerdo a su percepción necesitan más ayuda en sus trabajos o aquellos que se salen del control y disciplina establecidos, son ubicados en las mesas más cercanas a su escritorio (H, G, F); mientras que el resto se ubica en las mesas más alejadas del mismo.

Sin embargo, la mayoría de las veces los niños no están solos en las mesas, generalmente trabajan en equipos de cuatro o en parejas, por lo que es común verlos platicar y compartir las tareas que llevan a cabo.

La sección en donde se encuentran las mesas es, sin lugar a dudas, la más utilizada durante todo el día pero, aunque en algunas ocasiones puede verse a los niños por iniciativa propia realizar algunas actividades, no es su lugar preferido, ya que son escasas las ocasiones en que deciden usar las mesas en sus tiempos libres.



3. Espacio controlado por la maestra.

f) El escritorio de la maestra y los estantes que lo rodean.

Al igual que en las otras aulas de kindergarten, la maestra cuenta con un espacio propio ubicado a la izquierda de la puerta de entrada del salón, sin embargo éste guarda características muy particulares puesto que, a pesar de funcionar la mayor parte del día como el lugar en donde la maestra lleva a cabo trabajos específicos con sus estudiantes y desde donde puede vigilar el desarrollo de las actividades de toda la clase, la forma en como está organizado y distribuido el mobiliario hace que este lugar tenga características propias de una oficina.

Esto permite que la maestra pueda cumplir con aquellas tareas que requieren concentración y/o privacidad y que sólo pueden realizarse fuera del horario de atención al grupo de estudiantes tales como: el estudio de un curso, la revisión de expedientes, documentación y trabajos de los alumnos; la planeación individual y colectiva de las actividades; y la elaboración de materiales

didácticos. Además, evita que la maestra, entre otras cosas, tenga que cargar y movilizar dichos materiales de la escuela a su casa y viceversa, lo que permite disminuir su pérdida o maltrato así como aprovechar mejor el tiempo y el esfuerzo del que ella dispone para enfrentar sus responsabilidades.

El mobiliario que hace posible generar las condiciones antes mencionadas, no es ni mucho ni complejo, se reduce a repisas, estantes, un armario y un escritorio con silla. Los tres primeros son utilizados para guardar tanto los objetos, y materiales didácticos que se utilizan con frecuencia como aquellos que son parte de del archivo de la maestra.

El caso del escritorio es distinto tanto por su peculiar forma de herradura como por su tamaño. Estas dos características hacen posible que la maestra trabaje simultáneamente y de manera puntual y directa con grupos de hasta seis estudiantes.

El hecho de que los niños se sienten en una misma mesa cuyo centro es su propia maestra crea condiciones favorables para establecer una comunicación y un tipo de participación más personal, es decir, los niños tienen más oportunidad de compartir y mostrar sus dificultades, sus dudas, sus fortalezas y debilidades con relación al desempeño que de ellos se espera.

A su vez, la maestra tiene la posibilidad de intervenir individualmente en el proceso de aprendizaje de cada estudiante sin que éste se intimide puesto que, aunque trabaja de manera individual y directa con la maestra, siempre está acompañado por alguno de sus compañeros.

Como es de esperar, las características de este escritorio también hacen posible el trabajo colectivo o las reuniones informales con personas distintas a los estudiantes, como son: colegas, autoridades o padres de familia. Un dato que nos resulta relevante es el que este lugar es uno de los preferidos por la mayoría de las maestras de kindergarten para tomar el almuerzo o para planear ciertas actividades de manera colectiva. Por supuesto que esta situación no se debe

exclusivamente a las características del escritorio sin embargo, éste favorece las condiciones que se requieren para lograr dicho resultado.

El escritorio de la maestra



A manera de conclusión

Como podemos observar, tanto los espacios como su distribución hacen posible que en este salón se generen condiciones adecuadas para dar lugar a distintas modalidades de trabajo lo que, a su vez, permite la diversificación del tipo de actividades así como la participación de los estudiantes en las actividades y tareas diversas que se realizan cotidianamente.

Dichas condiciones establecen un ambiente favorable a los procesos de interacción entre los estudiantes y entre éstos y la maestra, porque todos tienen la posibilidad de participar en actividades tanto de manera individual como colectiva, entendiéndose esta última como el desarrollo de tareas con todo el grupo, en parejas o en pequeños equipos. Pero además posibilita que los estudiantes, en ciertos momentos, puedan llevar a cabo actividades que, al no estar dirigidas por la maestra, gozan de cierta independencia y autonomía lo que conlleva a un tipo de participación y relación más horizontal entre los niños.

En consecuencia, la adquisición y desarrollo de ciertos conocimientos se encuentran mediados por la posibilidad y necesidad que tienen los estudiantes de comunicarse entre sí, realizar actividades conjuntas y aprender unos de los otros en espacios en los que son ellos quienes deciden qué hacer y cómo hacerlo. Conocimientos tales como: el de la segunda lengua, la lectura, la

producción de enunciados y textos, la revisión colectiva e individual de trabajos, y la comunicación oral entre compañeros.

Además, la participación horizontal, aunque no de manera independiente, también se da en los espacios en los que hay control y dirección de las actividades.

Este es el caso de la sección del tapete y de las mesas de trabajo de los niños en la que éstos pasan la mayor parte del día y, aunque las tareas que realizan son mayoritariamente de carácter individual (tales como escuchar y seguir la lectura en voz alta de la maestra o un compañero; escribir, corregir o completar oraciones en una hoja de rotafolio o cuaderno; recortar, armar y decorar una figura) las llevan a cabo con todo el grupo u organizados en equipos, lo que origina que se pongan en contacto entre sí para observar o mostrar sus trabajos, o para platicar y compartir cosas personales que también les interesan. El hecho de que las mesas estén dispuestas de manera que los alumnos puedan estar en contacto no quita el que, como dice Jackson (1991:70):

La mesa representa no sólo una esfera limitada de actividad, sino un ambiente concebido especialmente para una reducidísima gama de conductas. Sentado ante una mesa, el estudiante está en disposición de hacer algo. Tarea del profesor es declarar qué será ese algo.

Sin embargo, en este caso la disposición de la que habla Jackson se convierte en una ventaja, puesto que al existir la posibilidad de utilizar las mesas para realizar actividades colectivas e individuales se crean condiciones óptimas para diversificarlas, es decir, para:

(...) posibilitar que en un momento dado los alumnos puedan elegir entre tareas distintas, plantear en algunos casos actividades con opciones o alternativas internas o con diversos niveles posibles de ejecución final (Onrubia, J. 1999:111).

Es el caso, por ejemplo, del trabajo realizado por los estudiantes todos los días durante la segunda mitad de la mañana en lo que se denomina Centros Académicos que, como ya se dijo en el capítulo anterior, no son otra cosa que un conjunto de actividades de carácter más lúdico y menos formal, organizadas de acuerdo con ciertas áreas curriculares tales como las artes, la escritura, la lectura y las ciencias pero que, a diferencia de las actividades realizadas durante la primera mitad de la mañana, los alumnos pueden opinar y a veces elegir en cuál quieren trabajar.

A su vez los espacios en los que los niños pueden tener cierta privacidad, ya sea para realizar actividades de carácter informal como armar torres con bloques de madera, o más formales como el escuchar, a través de un audio, la lectura de un libro o mirar a solas las imágenes de un cuento elegido por ellos, crean las condiciones necesarias para darles la oportunidad de probar, controlar y monitorear sus propias acciones y/o aprendizajes.

En resumen, la forma en como la maestra distribuye y organiza los espacios y el mobiliario del salón, resulta una de las estrategias más exitosas en tanto que al generar un ambiente de respeto y relación con ambas lenguas y culturas logra que los niños de su grupo interactúen constantemente entre sí creando un ambiente de respeto, trabajo, relación con ambas lenguas y culturas y con oportunidades para compartir los aprendizajes que ahí se generan.

Este hecho resulta de gran importancia para contextos educativos con presencia de grupos culturales y lingüísticos distintos ya que la posibilidad de contacto voluntario, libre y horizontal entre todos los estudiantes crea las condiciones necesarias *para transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos* (UNESCO 1996, citado por Díaz Aguado, M. 2003: 22).

Si, como hemos afirmado a lo largo de todo el trabajo, la lengua es una herramienta cultural, entonces estrategias como el uso y la distribución de los

espacios y mobiliario son fundamentales para la educación bilingüe en tanto que favorecen el logro de objetivos tales como los planteados por Díaz Aguado M. (idem, p. 23):

1) comprender y respetar las características de otras culturas, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos que generalmente también han sido diferentes, y 2) desarrollar una identidad basada en la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, dentro de los cuales debe incluirse el respeto a la diversidad.

II. Uso y distribución del tiempo destinado al desarrollo del trabajo: organización y estructuración de las actividades didácticas.

Las actividades que cotidianamente se desarrollan dentro del salón de kindergarten se insertan generalmente en una rutina que es, en muy pocas ocasiones, modificada. Dicha rutina se establece a partir de un horario que se elabora sobre la base de contenidos curriculares de los cuales la lectura y la escritura ocupan la mayor parte del tiempo.

El establecer esta rutina tiene ciertas ventajas puesto que la forma cíclica en que se desarrollan las actividades hace que los estudiantes se familiaricen con éstas, sin embargo hay que advertir que el abuso de la misma puede generar un ambiente en el que la estabilidad conlleve una alto grado de unificación de actos, conductas, actividades, etcétera que al ser predecibles y, en consecuencia, sumamente controladas se asemeje a una prisión puesto que, en no pocos casos:

(...) se trata de un entorno bastante estable, en donde los objetos físicos, las relaciones sociales y las actividades principales siguen siendo los mismos día tras día, semana tras semana e incluso, en ciertos aspectos, año tras año. (Jackson 1991: 49).

En el aula que observamos la rutina establecida, lejos de provocar la situación que antes descrita, pues permite a los estudiantes anticipar y conocer el tipo de

actividad que se realizará a lo largo del día, lo que origina seguridad en ellos mismos y cierta estabilidad, pues al saber qué sucederá están en mejores condiciones para comprender qué se espera de ellos.

En consecuencia, la rutina en este salón de clases origina que el tiempo se use y distribuya de acuerdo con un orden que está directamente relacionado con la manera en como la maestra concibe la enseñanza y aprendizaje de los contenidos (particularmente los relacionados con la lectura, la escritura y la oralidad) que se desarrollan y la importancia -o peso- que, en función de los propósitos que pretende conseguir, tienen ciertas actividades sobre otras.

Por esta razón es posible distinguir dos maneras que la maestra tiene de estructurar el horario usado para las secuencias de actividades: en periodos rígidos y, en periodos flexibles.

En la siguiente tabla (1) podemos apreciar de manera general y a partir de un tiempo aproximado*, cuáles son las actividades que se desarrollan en periodos de horario rígido, y cuáles en periodos flexibles. Por actividades o tareas, entendemos *una unidad básica del proceso de enseñanza/aprendizaje cuyas diversas variables presentan estabilidad y diferenciación* (Zabala, A. 1998:15).

Tabla 1: Tipos de periodos de tiempo estructurados por el horario**			
Bloque 1 Actividades desarrolladas en periodos de horarios rígidos		Bloque 2 Actividades desarrolladas en periodos de horarios flexibles	
a) La entrada al salón (antes del toque de inicio), lectura de libros en mesas.	5'	h) Lectura en voz alta con: Mensaje de la mañana o con libro de la biblioteca de aula	30'
b) El Himno Nacional y el Juramento a la Bandera	10'	i) Escritura modelada o guiada	1 hr
c) Tiempo de compartir	10'	j) Compartir lo que escribimos	10'
d) Saludo	10'	k) Lectura compartida o guiada	1 hr
e) Asistencia	5'	l) Matemáticas a su manera, problemas o cubetas con material de construcción	30'

* No se consideran aquí las actividades que se realizan fuera del aula, como son: el almuerzo y el recreo, las clases de educación física, computación o biblioteca y, actividades especiales como presentaciones de libro, visitas a granjas, etcétera.

** Las actividades o tareas que aparecen en la tabla 1 tienen como referencia tanto el horario establecido por la docente (ver página 175) como aquellas observadas por nosotros durante el trabajo de campo.

f) Trabajo con el abecedario ilustrado	5'	m) Centros académicos	1 hr
g) Inglés como segunda lengua, phonics	35'	n) Estrategias de lenguaje total, ciencias o civismo	20'
Total	1,20'	Total	4,30'

En la tabla 1 aparecen las actividades en su conjunto y de manera muy general puesto que de esta forma es posible apreciar los grandes bloques o periodos de tiempo que estructuran un día de clase así como algunos de los aspectos que las caracterizan. Con el propósito de comprender el orden y las relaciones que se establecen entre las actividades de cada bloque, analizamos cada uno por separado, ya que de esta manera es posible *situar unas actividades con respecto a otras, y no sólo el tipo de tarea* lo que, a su vez permite llevar a cabo el análisis de algunas de las características de la forma de enseñar de la maestra Manuela (Zabala, A. 1998: 53).

A. Actividades desarrolladas en periodos de horarios rígidos (bloque 1)

Como se observa en la Tabla 1, a este tipo de actividades no se les dedica mucho tiempo durante el día, a excepción de inglés, cuya duración se debe al tipo de programa bilingüe con el que se trabaja, es decir, el programa dual, el cual sugiere que en kinder diariamente se destine, al menos, 10 por ciento del tiempo de la instrucción a la lengua mayoritaria. Como puede notarse aunque estrictamente no se destina dicho porcentaje de tiempo a la enseñanza del inglés, sí se utiliza el español como lengua de instrucción la mayor parte del día.

Cabe aclarar, que las seis primeras actividades de la columna de la izquierda, es decir, las que corresponden a los incisos **a b c d e** y **f**, se realizan durante la primera hora de la mañana (7:35 a 8:30) mientras que la **g**, (que corresponde al trabajo del inglés como segunda lengua) generalmente se realiza hacia el final día y la **a** es la única que se lleva a cabo fuera del horario escolar.

Las actividades que conforman este bloque (1) se caracterizan por:

- Trabajarse de manera aislada, es decir, sin ninguna otra articulación que no sea el orden en el que aparecen.

- Desarrollarse diariamente y de manera rutinaria.
- Ser repetitivas y cíclicas, por lo que los niños las conocen de memoria.
- Ser rígidas y estables, en tanto que generalmente no sufren variaciones.
- Ocupar, en bloque, un tiempo no mayor al de una hora cuarenta minutos.

A pesar de estas coincidencias, las actividades de este bloque se distinguen entre sí tanto en sus propósitos como en algunos otros factores, por esta razón es que consideramos pertinente presentar una breve descripción de las mismas con el propósito de destacar ciertas diferencias entre éstas.

En principio, es posible distinguir las actividades en: las que -a pesar de ser dirigidas por la maestra- los niños tienen cierta oportunidad de participar tomando algunas decisiones (**a** y **c**) y, las actividades en las que es la maestra quien toma las decisiones (**b**, **d**, **e**, **f** y **g**).

➔ **Actividades en las que los niños participan en la toma de decisiones.**

Como se puede ver en la descripción de las siguientes actividades, los niños tienen cierto margen para tomar decisiones tales como: elegir un libro, compartir o no algo con sus compañeros y, en caso de querer regalarlo, dárselo a la maestra o a sus compañeros.

(a) La entrada al salón.

Algunos niños llegan al aula unos minutos antes de que el timbre indique el inicio de clases, saludan a la maestra, guardan sus mochilas y cuelgan sus chamarras. Después se sientan en sus mesas de trabajo en las que previamente la maestra ha colocado (para cada uno de los estudiantes) una canasta con cuatro o cinco libros escritos en español así como hojas blancas y un estuche con lápiz y colores. Una vez sentados en su lugar, los niños deciden si leen (de manera individual) uno de sus libros o hacen un dibujo mientras esperan que toque el timbre de entrada. Como los niños realizan estas acciones todos los días, no esperan ninguna indicación por parte de su maestra por lo que actúan con cierta autonomía.

Lectura individual



Esta actividad, a diferencia de todas las contenidas en la tabla 1, se desarrolla antes del toque de entrada, es decir, fuera del horario escolar razón por la que la llevan a cabo sólo algunos niños y estos no siempre son los mismos. Aunque la maestra no está obligada a recibir a los niños ni a trabajar con ellos en este periodo de tiempo, ella lo hace de buena gana. Además, seleccionar la lectura individual de entre muchas actividades que podrían llevarse a cabo, resulta muy pertinente tanto para el proceso de alfabetización de los estudiantes como para la configuración de un clima de trabajo y aprendizaje.

(c) Tiempo de compartir.

Terminadas las tareas patrióticas (actividad **b**), los niños regresan a sus lugares, mientras la maestra se dirige a la zona del tapete desde donde llama a los niños mesa por mesa para que se sientan en una de las líneas colocadas en la alfombra*. Cuando todos los niños están en su lugar, la maestra pregunta si tienen algo para compartir, ante lo cual algunos niños levantan la mano y esperan a que ella les de la palabra. Los niños que participan, generalmente comparten un dibujo hecho por ellos mismos, una estampa con una caricatura, un libro o una pequeña frase también escrita por ellos mismos. De acuerdo al turno que la maestra asigna, un niño pasa al frente y explica en español al resto de la clase lo que trajo para compartir y, a veces se lo regalan a uno de sus

* En el tapete está pegada una cinta en hileras con una cruz cada 10 cm. aprox., que tiene la función de indicar a cada niño dónde sentarse.

compañeros. Esta actividad dura entre 10 y 15 minutos y se realiza todos los días.

Maestra: ¿Alguien tiene algo para compartir?

Niños: (Algunos niños levantan la mano y la Maestra les hace la señal - con la mano- de pasar al frente. Muestran un dibujo y explican qué es y para quién es).

Maestra: (Dice su nombre para que la niña pase al frente) Ale

Ale: (Al escuchar su nombre, baja la mano y pasa frente al grupo. Muestra varios dibujos coloreados y recortados por ella) Yo voy a la escuelita en la tarde

M: ¿Vas a la escuelita en la tarde?

Ale: (Afirma con la cabeza y le regala a la Maestra uno de los dibujos que mostró)

M: Ah, muchas gracias mi hijita

Ale: (Le da los otros dibujos a varios compañeros quienes se levantan para guardarlos en su mesa)

Maestra: (Se voltea hacia el Big Book que contiene la canción de Buenos Días mientras dice) Vamos a cantar. (Registro del 23 de enero de 2002.)

Es con esta actividad con la que la maestra Manuela inicia formalmente el día escolar y, como se puede notar en el diálogo anterior se desarrolla bajo un clima de cordialidad y respeto. Pueden apreciarse también, ciertas normas de comportamiento como la de alzar la mano para indicar a la maestra que quieren pasar al frente o para que les autorice levantarse del lugar en donde se encuentran y; poner atención y guardar silencio cuando un compañero está hablando. Iniciar el trabajo del día con una actividad en la que son los niños los principales protagonistas y son ellos quienes deciden qué y cómo compartir, resulta muy significativo pues da cuenta, por ejemplo, de las altas expectativas que la maestra tiene de sus estudiantes y de cómo los considera partícipes de su propio aprendizaje.

Podemos concluir que estas dos actividades (**a** y **c**) se distinguen de todas las demás en lo siguiente:

- Los niños tienen cierto margen de autonomía en su participación: en el caso de **a** realizan la actividad (lectura individual) sin necesidad de instrucciones por parte de su maestra y son ellos quienes deciden qué libro leer; en la **c**, ellos deciden si quieren o no compartir algo con sus

compañeros, qué es lo que quieren compartir y, en su caso, a quién regalarlo.

- Las actividades no dependen de contenidos planeados curricularmente: ninguna de las dos actividades se desprende necesariamente de contenidos del plan de estudios, aunque ambas son aprovechadas tanto con los propósitos de lectura (**a**) como con los del desarrollo de la lengua oral (**c**), en su calidad de materna o segunda lengua.
- Los materiales utilizados varían: en el caso de la **a** los libros son remplazados en la medida en que se van leyendo, mientras que en la **c**, los niños comparten algo diferente todos los días.

➔ **Actividades en las que la maestra toma todas las decisiones.**

A diferencia de las dos actividades anteriores, en las siguientes la participación de los niños puede calificarse de pasiva pues, en el mejor de los casos, se reduce a seguir las indicaciones dadas por su maestra.

(b) El himno nacional y el juramento a la bandera.

Una vez que suena el timbre de llegada, diariamente se escucha por el altavoz (en cada salón hay un bocina en el techo) el saludo de la directora así como los anuncios del día (en inglés y en español) que tienen que ver con las actividades que se llevan a cabo dentro de las instalaciones de la escuela y/o con las efemérides. Por ejemplo, los primeros dos días de nuestra permanencia en la escuela (enero 2001), la directora anunció nuestra llegada, informó sobre la adquisición que hizo la biblioteca de un nuevo libro y felicitó a la enfermera de la escuela por ser el día en que se festejaba a todas las personas con este oficio. Poco después del saludo y los anuncios, se escucha cantar el Himno Nacional (en inglés) y se hace el juramento a la bandera (en inglés y en español) ambas acciones dirigidas por los alumnos de los grados superiores (5° y 6°).

Mientras esto se realiza desde la dirección, los alumnos en el aula hacen lo siguiente: al escuchar el saludo de la directora, dejan la actividad que estaban haciendo, acomodan los materiales, guardan su silla y se colocan detrás de la

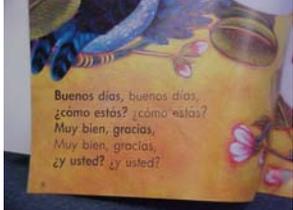
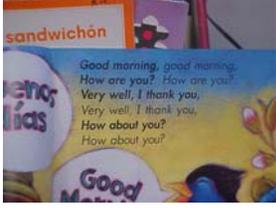
misma dirigiendo su mirada hacia la bandera que se encuentra en una de las esquinas del salón. Posteriormente, bien parados y en actitud no sólo de respeto sino que, en algunos casos, hasta de veneración cantan el himno (en inglés) y hacen el juramento a la bandera (en inglés y en español).

La forma en como se desarrolla la actividad (exagerada veneración) y el hecho de que sea la única que se realiza simultáneamente con todos los grupos de la escuela bajo el control de la dirección, permite suponer la preocupación por parte de la comunidad escolar (que, en este caso, representa una mayoría hispana) de “asumirse” como norteamericanos que conocen y respetan los símbolos patrios.

Resulta realmente impresionante observar a niños mexicanos de tan sólo cinco años de edad, que acaban de llegar a este país, saludando a una bandera que no es la que conocían y tratando de “entonar” un himno y un juramento en una lengua que no es la suya y que no entienden.

(d) Saludo.

Una vez finalizado el “tiempo de compartir”, la maestra abre el *Big Book* que contiene el saludo de la mañana y mientras señala el texto, los niños entonan en español e inglés la canción que ahí aparece y que, después de cinco meses en la escuela, los niños ya se la saben de memoria.

Canción en español	Canción en inglés
 <p>Buenos días, buenos días, ¿cómo estás? ¿cómo estás? Muy bien, gracias, Muy bien, gracias, ¿y usted? ¿y usted?</p>	 <p>sandwichón Good morning, good morning, How are you? How are you? Very well, I thank you, Very well, I thank you, How about you? How about you?</p>

Tanto por el tiempo que se le destina como por su mecánica, esta actividad parece un intento por parte de la maestra de aprovechar una acción social común entre las personas (saludar) en una actividad didáctica de lectura.

(e) Asistencia.

Al terminar de cantar, la maestra pasa lista sobre un cartel que los niños pueden mirar desde el tapete en donde se encuentran. En este cartel aparece la lista de los niños con su nombre así como cinco espacios que corresponden a los días de la semana. Menciona y señala el nombre de los niños y coloca una bolita en el lugar que corresponde indicando la asistencia a clases.

A veces, en lugar del cartel, la maestra utiliza un paquete de tarjetas que contiene el nombre del niño así como algunas notas escritas por ella. Cabe destacar que mientras duró nuestra observación en el aula, el papel de los niños en esta actividad se redujo a responder *¡here!* al escuchar su nombre y colocar, (sólo en el caso de la asistencia total de la clase) una tarjeta en un tablero dedicado al registro de asistencia.

La maestra toma un conjunto de tarjetas rosas que tienen los nombres de los niños y, lee en voz alta el nombre que está escrito en cada tarjeta, mientras los niños responden: "here". Cuando termina, pide a un niño que coloque la tarjeta que representa la asistencia de todo el grupo en el lugar destinado para ello. Antes de que el niño coloque la tarjeta se establece el siguiente diálogo:

Maestra: ¿Qué quiere decir esto?

Niños: Que no faltó nadie

M: Nadie faltó hoy día, todos están aquí. O.k., muy bien, ojitos acá (les pide a los niños que miren al frente donde está ella).

Wi: (Se levanta, toma la tarjeta que le da la maestra y la coloca en el calendario). (Registro del 23 de enero de 2002.)

(f) Trabajo con el abecedario ilustrado.

Una vez que se toma asistencia, la maestra y los niños empiezan a cantar una canción que hace referencia al "tiempo de escribir" mientras se dirige a un segundo rotafolio que contiene un abecedario ilustrado. En éste la maestra va señalando cada letra de acuerdo con el orden alfabético, mientras que los niños pronuncian sus sonidos y el nombre de la figura que cada letra tiene (en español).



Después de repetir el abecedario unas veces cantando y otras no, la maestra trabaja con algunas letras señalándolas en un orden diferente al que se presenta en el cartel y los niños responden nombrando la letra, el sonido y el nombre de la figura que ahí aparece. Posteriormente pide a los niños que le digan un nombre que empiece con una de las letras y ellos responden a coro nombres diferentes pero que empiezan, todos, con la letra solicitada.

(g) Inglés (como segunda lengua).

Esta clase (denominada así por la propia maestra) se realiza siempre en el área del tapete, tiene una duración no mayor a los 40 minutos en los que la maestra habla exclusivamente en inglés y consiste en:

- decir (o cantar) el nombre de las letras pronunciando sus sonidos a partir del abecedario ilustrado;
- escuchar la lectura en voz alta de un cuento o un relato en inglés realizada por la maestra o a través de un audiolibro;
- responder a ciertas preguntas relacionadas con el texto leído y;
- elaborar un dibujo.

Esta actividad generalmente se realiza hacia el final del día aunque a veces se hace durante las primeras horas de la mañana. En el siguiente ejemplo se muestra cómo se desarrolla la dinámica de trabajo.

La maestra lee (en inglés) en voz alta algunos fragmentos cambiando los tonos de voz de acuerdo a los personajes mientras va mostrando a los niños las imágenes del libro. Una vez terminada la lectura en voz alta hace una pregunta relacionada con la historia y son exclusivamente los

niños hablantes del inglés quienes levantan la mano para responderla. Posteriormente, retoma la lectura en voz alta y vuelve a preguntar repitiéndose dos o tres veces la misma dinámica. Por último, la maestra pide a los niños que regresen a su mesa y elaboren un dibujo sobre el contenido de la lectura. Conviene resaltar que a pesar de que la lectura es inglés y la mayoría de los niños no es hablante de esta lengua, éstos ponen atención fijando la mirada en las imágenes y lo que dice o lee la maestra. (Registro del día 21 de mayo de 2002).*

La única variación que registramos durante nuestras observaciones, fue la de sustituir la lectura de la maestra por un audiolibro e incluir una o dos canciones antes del inicio de la lectura.

Como puede notarse en las descripciones anteriores, este grupo de actividades se asemeja en factores tales como:

- La modalidad en el tipo de organización: en todos los casos se trabaja bajo la modalidad de toda la clase.
- Son actividades consideradas como obligatorias ya sea porque se desprenden de contenidos planeados curricularmente o porque se trata de normas institucionales.
- Los recursos didácticos utilizados son fijos y permanentes a excepción de la **g** en la que cuando se utiliza algún libro o audiolibro éste suele variar.
- A excepción de la **g**, a la que se dedica un tiempo no mayor a los cuarenta minutos, las actividades de este bloque son de corta duración.

En lo que se refiere a las relaciones o interacciones entre los estudiantes que las actividades de este bloque generan, están las siguientes:

- En las actividades **a**, **c** y **g** los niños pueden proponer libros o materiales para utilizar en las mismas.
- En las **a** y **e** los estudiantes pueden dirigir la actividad.
- En las actividades **a**, **c** y **e** los niños tienen las mismas oportunidades para participar, es decir, a lo largo de uno o varios días todos tienen

* Algunas de las razones por las que los estudiantes hablantes del no responden a la pregunta de la maestra pueden ser, entre otras, porque aun no dominan los recursos lingüísticos necesarios para expresarse en esta lengua o comprenderla; o porque saben que sus compañeros hablantes del inglés se desempeñan mucho mejor en esta actividad.

oportunidad de leer individualmente, compartir algo con sus compañeros y registrar en el calendario la asistencia.

- En las actividades **a**, **c** y **e** los niños pueden compartir algunos de sus conocimientos.

A manera de conclusión

Podemos afirmar que todas las actividades de este bloque son estables, cíclicas y se desarrollan en situaciones controladas que corresponden a lo que tanto la maestra (ver tabla 1 incisos: **a**, **c**, **d**, **f** y **g**) como las autoridades educativas (incisos: **b** y **e**) y el currículum (incisos: **f** y **g**) consideran que se “debe” enseñar, lo que supone un enfoque de enseñanza centrado en el docente.

Dicho enfoque explica, en parte, las razones del por qué en las cinco de las seis actividades relacionadas con la lengua escrita, se desarrollan prácticas de lectura y de escritura compatibles con los principios centrales del enfoque gramatical/estructuralista de la lengua, es decir, aquel que presenta a la lengua escrita como homogénea y prescriptiva:

- **homogénea** porque se ofrece un solo modelo lingüístico que corresponde al estándar neutro y formal, por lo que no se tiene en cuenta ni la realidad dialectal de la lengua ni su valor sociolingüístico y,
- **prescriptiva**, porque la enseñanza de la gramática es entendida como el "arte de hablar y escribir correctamente una lengua", es decir, lo importante es saber distinguir lo que es correcto y lo que es incorrecto a partir de las reglas que rigen el sistema de la norma.

Por lo tanto, no es de sorprender que, las actividades comprendidas en este bloque representen prácticas como las mencionadas en el capítulo anterior en las que la maestra:

- dirige y controla la actividad,
- cumple con las metas y propósitos del TEKS y,
- decide y elige arbitrariamente con cuáles habilidades trabajar.

Resulta claro que las actividades y las prácticas de este bloque no son las directamente responsables del éxito en la alfabetización de los estudiantes por, entre otras, las siguientes razones:

- Se derivan de: un enfoque de enseñanza (instrumentalista) que no contempla ni el desarrollo social ni el académico de los estudiantes; y de un enfoque de la lengua que no contempla *formas particulares de hacer, interpretar y comunicar significados con la lengua escrita* (McLane, J. B. y McNamee, G.D. 1999:163).
- Se realizan en un periodo corto de tiempo que corresponde a la primera hora y media de la mañana, por lo que no representan la parte central del trabajo cotidiano.

A pesar de lo anterior, resulta interesante resaltar el hecho de que iniciar el día con actividades cíclicas y repetitivas hace posible que los estudiantes se familiaricen con ellas por lo que conocen lo que tienen que hacer, cómo lo tienen que hacer y qué se espera de ellos.

En el caso particular de grupos como éste en el que su composición incluye estudiantes que desconocen la lengua de instrucción, este tipo de actividades permite que, en un corto plazo de tiempo, ellos puedan comprenderlas y realizarlas igual que sus pares hablantes de una lengua distinta a la suya lo que resulta fundamental para su seguridad, motivación y confianza en sí mismos. Considerando que, además, estas actividades son con las que se inicia el trabajo cotidiano y pueden desarrollarse, los niños cuya lengua es distinta a la de la instrucción, se sienten con mayor seguridad para desempeñar las del resto del día.

B. Actividades desarrolladas en periodos de horarios flexibles (bloque 2)

Como puede notarse, el contenido de este bloque incluye no sólo actividades (*h, i, j, k y l*) sino también lo que la maestra llama *centros académicos (m)* y

estrategias de lenguaje total, ciencias o civismo (n), sin embargo decidimos dejarlas así en tanto que la maestra las considera, en su horario, como parte de las tareas o actividades del día.

A diferencia de las del bloque 1, las actividades que aquí se mencionan forman parte de secuencias didácticas articuladas que no sólo se desarrollan con toda la clase sino también en los mencionados centros académicos y se caracterizan por lo siguiente:

- Ocupan la mayor parte del tiempo del día y, en consecuencia, del horario escolar, ya que a cada una se le dedica 10 minutos o más.
- Aunque en su dinámica son estables y cíclicas, varían en contenidos, recursos, propósitos y formas de organización social.
- Son flexibles en tanto que pueden cambiarse o sustituirse por otras en un mismo día, a lo largo de una semana o en el periodo de un mes.

De los siete incisos que conforman el bloque 2, cuatro están directamente relacionados con la lectura y escritura aunque, cabe aclarar que en los tres restantes también es posible reconocer acciones vinculadas al aprendizaje de la lengua escrita. Por ejemplo, en el caso del trabajo con las matemáticas (*1*) se incluye la lectura y escritura de los números, mientras que las llamadas *estrategias de lenguaje integral (n)* se refieren a que los contenidos de ciencias y civismo no se trabajan por separado, sino que se abordan dentro de las mismas secuencias didácticas destinadas al trabajo con la lengua escrita la cual involucra temas vinculados a éstas y otras áreas del currículum.

Para organizar el trabajo la maestra elige un tema por mes en función, tanto de los objetivos del TEKS y de los materiales de los que dispone, como de los intereses y necesidades que, de acuerdo con su propia valoración, tiene de sus estudiantes.

Como es de esperar, los temas generan variaciones en las actividades realizadas y, permiten que se organicen bajo un modelo integrador, que articula

y relaciona diferentes contenidos de aprendizaje (curriculares y de orden social) en una misma secuencia didáctica.

Ahora bien, dado que los procesos involucrados en una secuencia didáctica - como la utilizada por la maestra Manuela que aquí analizamos- representan una realidad global, es necesario tomar en cuenta que:

La parcelación de la práctica educativa en diversos componentes tiene cierto grado de artificiosidad únicamente explicable desde la dificultad que representa encontrar un sistema interpretativo que permita, al mismo tiempo, el estudio conjunto e interrelacionado de todas las variables que inciden en los procesos educativos (Zabala, A. 1998:53).

Sin embargo, el análisis de secuencias didácticas que aquí realizamos creemos que se justifica en la medida en que permite comprender y reflexionar en torno a la forma en como se articulan, por ejemplo: las diversas actividades de lectura y escritura; las interacciones y situaciones de comunicación entre los actores que generan ciertas modalidades de organización social de la clase; y la presencia y usos de materiales didácticos.

Es así como decidimos analizar una secuencia didáctica que corresponde a la utilizada con mayor frecuencia por la maestra cuando trabaja con la totalidad del grupo y que, a su vez, ocupa la mayor parte del horario de clases. Dicha secuencia es la que se describe a continuación:

1. Lectura en voz alta de un texto (narrativo o un mensaje construido colectivamente).
2. Lectura modelada del texto narrativo o del mensaje.
3. Escritura guiada/compartida de enunciados a partir de un patrón.
4. Escritura individual de enunciados con el mismo patrón.
5. Revisión compartida de lo escrito/leído.
6. Lectura en voz alta de poemas o canciones y/o lectura modelada o compartida.

En primer lugar es conveniente mencionar que las formas de abordar la lectura y escritura que aparecen en la secuencia anterior coinciden con los componentes del denominado *Programa Balanceado de Lectura*, el cuál ha sido adoptado por numerosos distritos escolares y escuelas de la Unión Americana, entre otras razones porque lejos de defender un método o postura específica con respecto a la alfabetización (particularmente en su etapa inicial), sugiere la creación de un ambiente en el que exista *una aproximación amplia, no restrictiva, de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (Solé, I. 2004:52).

Este Programa, basado en la propuesta de Cambourne, B. (1988)* sobre las condiciones idóneas para el aprendizaje de la lengua, propone los siguientes componentes que, en general, coinciden con las actividades de la secuencia didáctica de la maestra Manuela:

- Lectura: en silencio, en voz alta, compartida, guiada e independiente.
- Escritura: modelada, compartida, guiada e independiente.

Como es de suponer, dicho programa parte de la conceptualización de la lectura y escritura como procesos que requieren de la inmersión en el lenguaje (observar, escuchar, recibir múltiples ejemplos de comunicación oral y escrita) y la demostración explícita de las estrategias y comportamientos necesarios para usarlo de manera competente en múltiples y diversas situaciones de comunicación. De lo que se trata es de *romper con la idea de que existe un solo camino para ir construyendo nociones adecuadas acerca del código y para hacerse usuario eficaz de los procedimientos de leer y escribir* (Solé, I. 2004:52).

Por esta razón es que el hecho de que la maestra Manuela incorpore en su práctica actividades relacionadas tanto con la conciencia fonológica como con el lenguaje integrado resulta pertinente, en la medida en que ella es consciente de que:

* Fuente: Departamento de Educación del Estado de Nueva York 2002

Ninguna postura es adecuada si es exclusiva (...) porque se basan en un supuesto incorrecto, a saber: que el niño sólo puede aprender porque se le transmiten las correspondencias entre el sonido y la letra, o porque parte de una frase simple, o porque únicamente le resulta significativo su propio lenguaje cuando lo ve escrito, o porque se aproxima a la palabra como globalidad. El niño puede aprender y de hecho aprende en la medida en que es capaz de utilizar diversas estrategias, y esas estrategias –todas- deben ser enseñadas. (Idem, p. 51).

La maestra Manuela opta por esta opción, razón por la que en la secuencia didáctica con la que trabaja, incluye actividades que aseguran *una aproximación amplia, no restrictiva, de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (Solé, I. 2004:52) creando así las condiciones necesarias para que ella y sus estudiantes estén en posibilidad de explorar de distintas formas la lengua escrita e interactuar con ésta de manera significativa, desafiante y funcional.

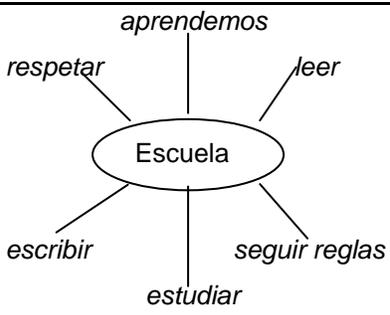
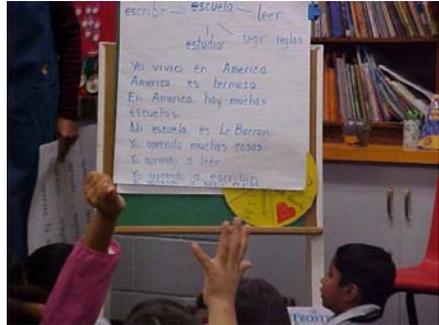
Como veremos en los ejemplos que presentamos a continuación la secuencia didáctica utilizada por la maestra a lo largo del día se conforma, a su vez, de una serie ordenada y articulada de actividades que integran ciertas unidades didácticas, lo que nos permite reconocer ciertas formas de enseñar porque:

La manera de situar unas actividades con respecto a las otras, y no sólo el tipo de tarea, es un criterio que permite llevar a cabo una primeras identificaciones o caracterizaciones de la forma de enseñar (Zabala, A. 1998:53).

Por tal motivo y con el propósito de comprender la manera en cómo se desarrollan tales actividades presentamos a continuación el análisis de 4 ejemplos de unidades didácticas que responden a los intereses y propósitos de la investigación realizada, en tanto que por tiempo y espacio resulta imposible presentar todas las observadas.

Unidad 1. Lectura en voz alta: *Mensaje de la mañana*

Esta es una de las unidades didácticas con la que la maestra Manuela suele iniciar la secuencia antes mencionada y el trabajo formal. Tiene como propósito que los estudiantes interpreten y lean en voz alta el contenido de un diagrama construido conjuntamente por ellos y su maestra un día anterior. La maestra inicia la secuencia de actividades colocando frente al grupo el siguiente diagrama:

Diagrama para trabajar con el <i>Mensaje de la mañana</i>	
 <p><i>Yo vivo en América. América es hermosa. En América hay muchas escuelas. Mi escuela es Le Barron. Yo aprendo muchas cosas. Yo aprendo a leer. Yo aprendo a escribir. Yo aprendo a seguir reglas. ¿Qué aprendes tú en la escuela?</i></p>	

Como podrá confirmarse en los ejemplos que presentamos, el diagrama y el texto involucrados en esta situación de lectura son producto de una clase anterior, cuyo desarrollo resulta necesario conocer para contar con las referencias suficientes que permitan ubicar y comprender el análisis de la unidad didáctica. Por esta razón es que consideramos pertinente describir, a grandes rasgos, la secuencia de actividades desarrollada en dicha clase:

- La maestra da a conocer a sus estudiantes el propósito de la tarea: construir, producir, leer y escribir un mensaje para el concurso de escritura promovido por el distrito escolar.

- La maestra escribe en una hoja de rotafolio la palabra *escuela*, la encierra en un círculo, explica que harán una red de palabras y pide a los niños que le respondan de manera oral la pregunta ¿Qué aprendemos en la escuela?
- Los estudiantes levantan la mano y, una vez que su maestra se los indica, responden a la pregunta con una palabra: leer, seguir reglas, estudiar, escribir, respetar.
- La maestra retoma las respuestas de algunos niños y escribe cuatro de las palabras dadas por los niños alrededor de *escuela* para formar la red de palabras.
- La maestra señala todas las palabras del diagrama y las lee en voz alta acompañada de algunos estudiantes.
- La maestra pide al grupo que ahora ellos solos vayan leyendo las palabras que ella señala.
- Los niños leen las palabras señaladas sin ningún error.
- La maestra dice en voz alta “yo vivo en América” y después pregunta a un niño “¿tú dónde vives?”, el niño responde de la misma manera.
- La maestra pide al grupo que le vayan dictando el enunciado construido y los niños lo hacen palabra por palabra: Yo... vivo... etcétera.
- La maestra continúa con el mismo procedimiento para el resto de los enunciados del texto.

Como resulta evidente, tanto en el ejemplo anterior como en los siguientes, el trabajo con la lectura y escritura están estrechamente vinculados por lo que aunque es posible reconocer el desarrollo de actividades en la que se enfatiza uno u otro proceso también es claro que son dependientes entre sí.

En este caso se trata de leer una producción elaborada por el propio grupo, que en este ejemplo se presenta como una obra terminada cuya lectura tiene como finalidad última generar la escritura individual de un mensaje. Sin embargo dicha producción implicó una secuencia de actividades de escritura y de lectura

destinadas a la construcción colectiva de un mensaje a partir de la elaboración y redacción de varios borradores, de los que se obtuvo la versión final con la que se trabaja en esta unidad.

Teniendo como antecedente lo anterior presentamos, ahora, el análisis de la unidad mencionada desarrollado a partir de los tres momentos del proceso de lectura trabajados por Solé I. (2004) los cuales, como podrá observarse, no se remiten a una sola unidad.

a) Antes de leer. Introducción a la actividad de lectura.

Durante este momento del proceso de lectura y con relación a su contenido la maestra utiliza básicamente dos estrategias que analizamos:

- **Contextualiza la actividad.**

Como se puede reconocer en el fragmento de registro que sigue, antes de iniciar la lectura, la maestra Manuela hace una serie de preguntas que tienen como finalidad asegurar que todos los niños recuerdan cómo surgió el diagrama y el texto que van a leer y para qué se hizo. De esta manera retoma la actividad logrando que los niños tengan las referencias previas necesarias para comprender lo que se espera de ellos en el desarrollo de la tarea.

Observador: (La maestra está frente al grupo en el área del tapete, termina el trabajo con el abecedario, se levanta de su silla, toma un bote con plumones, la varita con el que señala el texto y dice:)

Maestra: Ok, ahora vamos a hacer un pequeño mensaje de la mañana y nos vamos a enfocar en lo que estamos escribiendo para el concurso del distrito (escolar)... de escritura ¿quién me puede decir de qué es lo que estamos recordando para la escritura del... del distrito... del concurso? ¿De qué mi hijita? (se dirige a una niña que levanta la mano).

Observador: (al decir esto, mueve una varita en el aire en señal de que va elegir a uno de los niños para que responda a la pregunta, sólo dos niños levantan la mano, pero todos la observan).

Niña 1: De... de (silencio).

Maestra: ¿De qué estamos hablando, de quién estamos hablando?

Niña 1: (Baja la mano y no contesta, parece no recordar, la maestra hace otra pregunta y otra niña levanta la mano).

Maestra: ¿Dónde vives mi hijita?

Niña 2: En América.

Maestra: (Junto con varios niños a la vez) ¡En América! estamos expresando... intentando de muchas cosas bellas de América y nosotros

nos enfocamos en los... las escuelas. Porque tú puedes venir a unas escuelas fantásticas aquí en... (hace un tono de espera para que los niños completen la frase y aguarda su respuesta).

Varios niños: (junto con la maestra dicen a coro) América.

Maestra: All right (Mientras dice esto coloca en el rotafolio destinado para esta actividad, una hoja con un diagrama hecho de varias palabras del que se desprenden varias oraciones), el otro día hicimos una red de palabras para ayudarnos con... para escribir...

Niño: América.

Maestra: All right (La maestra ya colocó la hoja de rotafolio en donde se encuentra la red de palabras –diagrama- y con su varita va señalando y leyendo el contenido) ¿qué aprendemos?

Niño: Respetar.

Maestra: (Señala las palabras y dice) a respetar...aprendemos a leer... aprendemos a escribir, estudiamos ¡muchas cosas! y... aprendemos a seguir reglas.

Niños: (Tratan de seguir a la maestra pero como ella dice más palabras que las que están escritas en el diagrama, los niños no leen con mucha seguridad y sólo mencionan a coro la palabra señalada) respetar... leer...

Maestra: (Al escuchar la lectura de los niños, ella vuelve a señalar cada palabra dejando que las lean a coro).

Niños: seguir reglas... estudiar... escribir...

En esta actividad, aunque la maestra no lo dice explícitamente, los niños son conscientes de que tanto el contenido del diagrama como el texto que aparece debajo de éste, serán producto de una lectura en voz alta, pues saben que es la primera actividad de una secuencia didáctica que día con día se desarrolla. En este caso, a diferencia de otros días en los que se trabaja con el texto de un libro, la actividad se presenta como una situación de uso real (*“hacer un mensaje”*), lo que hace que los niños estén en posibilidades de compartir (y no competir) sus propias ideas acerca de, en este caso, lo que aprenden en su escuela.

Lo primero que hace la maestra es explicitar a sus estudiantes el objetivo de la actividad (*“hacer un mensaje”*) y las razones que motivan su desarrollo (el concurso de escritura promovido por el distrito escolar). De esta forma, ella se asegura que los niños conozcan lo que van a realizar y el sentido que tiene el llevarlo a cabo, lo que da como resultado que estén en posibilidad de situarse ante la lectura y controlar su comprensión.

Después la maestra, con el objeto de introducir a los niños en la actividad, hace varias preguntas que, como puede notarse, no son comprendidas por los niños, sino hasta que logra elaborar una que es directa y clara: “¿Dónde vives mi hijita?”. En este momento del proceso de lectura el propósito de la maestra es recordar el contenido del diagrama más que promover su lectura pues ésta corresponde al segundo momento, sin embargo los niños leen las palabras que ella señala situación que, lejos de ser reprimida -en tanto que no estaba considerada- es aprovechada y compartida.

▪ **Incorpora los conocimientos y experiencias de los niños relacionados con el contenido de la lectura.**

En el siguiente fragmento se describe cómo la maestra mantiene una conversación con algunos de los niños a partir de una de las palabras del diagrama (reglas) con la finalidad de que participen aportando ciertos conocimientos relacionados con el contenido del texto que se pretende leer. De esta manera incorpora a la actividad los conocimientos que los niños ya tienen respecto a un tema que está planteado en el diagrama y del que se desprende el texto a leer (reglas de conducta).

Maestra: (Termina de leer las palabras de la red de palabras y dirigiéndose al grupo pregunta) ¿Y nomás en la escuela seguimos reglas?

Niños: (Dos o tres contestan a en voz alta) Nooo.

Maestra: Tu papá y tu mamá en el trabajo ¿tienen que seguir reglas?

Niños: (Sólo dos o tres contestan a coro) Siii.

Maestra: Claro que sí, pero ustedes empiezan en su casa, antes de venir a la escuela y luego aquí cuando están en la escuela.

Jo: También mi mamá en la casa tiene reglas.

Niña: En la tienda (la maestra no pone atención a lo que dice esta niña porque está hablando con Jo).

Maestra: Claro, tu mamá tiene reglas para ti ¿verdad Jo?, Dime una regla que tiene tu mamá en tu casa, para ti.

Jo: (Se tarda un poco en contestar, la maestra espera y él responde) Ahh... ¿Dormirme temprano? (Lo hace como pregunta porque no está seguro si lo que dice es o no una regla).

Maestra: ¡Excelente!, porque si no te duermes temprano en la mañana (se mueve aflojando el cuerpo para representar lo que está diciendo) vienes todo flojito y no puedes aprender ¿verdad?

Observador: (En este momento son varios los niños que levantan las manos).

Maestra: (Dirigiéndose nuevamente a todo el grupo pregunta) ¿Qué más tienes que hacer además de dormir para que puedas trabajar tu mente muy bien... ¿qué más tienes que hacer Da?

Da: (Tenía la mano levantada y al darle la palabra su maestra, él responde) Tengo que... tengo que recoger mi cuarto cuando me diga mi mamá.

Observador: (Cuando M le da la palabra a un niño, los demás bajan la suya).

Maestra: ¡Excelente! ¿Qué más tienes que hacer? (Varios levantan la mano y M. le da la palabra a una niña).

Niña: (Con ciertas dudas responde) ¿Comer?

Maestra: ¡Comeer! porque si no comes no tienes energía, es como el carro que no tiene gasolina ¿Verdad?

Varios: (Dice a coro) Mjm ¡Nooo!

Maestra: No puede caminar (dice esto al mismo tiempo que los niños, por lo que repite nuevamente lo que estaba diciendo)... no puede caminar. (Tomado del registro del Día 23 de enero del 2001).

Como puede reconocerse la maestra, a través de preguntas, ejemplos y comentarios dirigidos a sus estudiantes desarrolla las siguientes acciones:

- Indicarles la temática, (aprendizaje de, por ejemplo reglas), intentando que puedan relacionarla con aspectos de su experiencia previa.
- Ayudarles a fijarse en uno de los aspectos que conforman la red de palabras, en este caso las reglas, para que puedan activar sus conocimientos acerca de las mismas.
- Animarles a participar exponiendo lo que saben y conocen del seguimiento de reglas (Solé, I. 2004:91).
- Escucharles con interés (sin descalificaciones) retomando su aportación para incorporarla a la conversación con el grupo.

Con todas estas acciones la maestra Manuela hace que la conversación con el grupo resulte positiva y ayude a que los estudiantes actualicen sus conocimientos previos, porque como afirma Solé, I. (2004: 93):

(...) es fundamental que tras la discusión –breve y centrada-, se sinteticen los aspectos más relevantes, que ayudarán a los niños a afrontar el texto.

En el caso de los estudiantes destaca el hecho de que su participación es espontánea, es decir, expresan sus ideas ante la maestra y sus compañeros sin temor a que éstas sean descalificadas lo que da cuenta de un ambiente en el aula de respeto y confianza que permite a los niños *estar seguros de que se pueden correr riesgos, es decir, de que uno no va a ser sancionado por aventurarse* (Idem, p. 94).

De esta manera tanto la maestra como los estudiantes asumen su responsabilidad ante la lectura, aportando sus conocimientos, sus experiencias y sus expectativas, lo que hace de la lectura, un proceso compartido que ofrece la posibilidad de que la enseñanza de estrategias sea significativamente comprendida por los alumnos, y por lo tanto funcional para ellos (Idem, p.99).

b) Durante la lectura. Lectura de mensaje.

Una vez contextualizado el material de lectura (diagrama y texto) e incorporado los conocimientos previos de los estudiantes, la maestra interrumpe la conversación que mantiene con los niños indicando el inicio del segundo momento del proceso, es decir, la lectura propiamente que, en este caso, tiene dos objetivos comprender el texto y practicar la lectura en voz alta.

Maestra: All right, vamos a leer, por favor (coloca su varita en la primera palabra del primer enunciado que está debajo de la red de palabras).

Observador: (A coro y solos empiezan a leer lo que la maestra señala, sin equivocaciones y haciendo una pequeña pausa entre cada palabra y una más larga entre cada enunciado).

Niños: Yo.. vivo.. en.. América... América.. es.. hermosa... en.. América.. hay.. muchas.. escuelas... yo.. aprendo.. muchas.. cosas... yo.. aprendo.. a.. leer... yo.. aprendo.. a.. escribir... yo.. aprendo.. a.. seguir.. reglas.

Maestra: (Ajusta al ritmo de la lectura de los niños la señalización de las palabras que van leyendo). (Tomado del registro del Día 23 de enero del 2001).

Como puede notarse en el fragmento anterior, la lectura se hace conjuntamente y en voz alta y, aunque los niños hacen ciertas pausas entre palabras y enunciados, no parecen tener dificultad para leer el material presentado sino,

más bien, podría afirmarse que lo hacen con una actitud de confianza y seguridad. Esta actitud, puede explicarse por razones como las siguientes:

- Los estudiantes cuentan con los conocimientos previos necesarios y adecuados para abordar el texto, lo que hace que estén en posibilidad de atribuirle significado al contenido del mismo (Solé, I. 2004:90).
- Los niños conocen el texto y sus propósitos en tanto que es producto de una actividad compartida.
- El texto es adecuado a los conocimientos de los niños y al momento inicial del proceso de alfabetización en que se encuentran.

En conclusión, los niños leen en voz alta con eficacia porque saben qué es lo que leen (un mensaje), para qué (para un concurso) y cómo (siguiendo el ritmo señalado por su maestra).

c) Después de la lectura.

Por último y una vez hecha la lectura en voz alta, la maestra explica a los niños la actividad de escritura que se desprende del trabajo realizado hasta ahora, coloca encima del diagrama una hoja que contiene lo que ella llama *mensaje* y que se compone de cuatro enunciados a los que les ha omitido algunas palabras con el propósito de que los niños las escriban.

Maestra: ¡Excelente!, ahora... (coloca otra hoja de rotafolio que contiene oraciones a las que le faltan algunas palabras y signos de puntuación) vamos a poner este mensajito para que vengan ustedes a escribir (termina de colocar la hoja al rotafolio) all right.



Como puede notarse este último momento de la lectura es, a su vez, el cierre de esta unidad didáctica y el inicio de la siguiente lo que coincide con el propósito del momento o etapa de introducción a la lectura, a saber: escribir colectiva e individualmente un mensaje para el concurso organizado por el distrito escolar.

Antes de presentar el análisis de la siguiente unidad didáctica consideramos conveniente recapitular algunos de los aspectos que, desde nuestro punto de vista, hicieron posible que la lectura en voz alta se desarrollara con eficiencia:

- La maestra ofrece a sus estudiantes *una visión de conjunto o estructura general para llevar a cabo la tarea* (Solé, I. 2004:65) la cual se asemeja a una situación comunicativa real.
- La maestra se sitúa en una condición de alternancia entre dirigir y guiar la tarea según lo requiera la situación.
- La maestra promueve un ambiente de respeto y confianza creando así las condiciones necesarias para que los alumnos participen sin temor a ser juzgados por un error.
- El diagrama y el texto que de éste se desprende, son producto de una previa elaboración conjunta entre maestra y estudiantes por lo que el texto les es conocido y familiar, lo que conlleva a tratar a la lectura *como un proceso de construcción conjunta* (Edwards y Mercer 1988 citados por Solé, I. 2004:64).
- El contenido a leer es apropiado para la mayoría de los estudiantes porque responde a sus intereses, incorpora algunos de sus conocimientos previos y representa un reto en tanto que implica un nivel de desarrollo más elevado del que son capaces de resolver por sí solos.

Unidad 2. Escritura guiada/compartida a partir de un patrón con toda la clase.

A diferencia de la anterior, en esta unidad la tarea consiste en escribir colectivamente una serie de enunciados a partir de un patrón que la maestra ha elaborado previamente y que se desprende de la construcción y lectura colectiva del *mensaje de la mañana*. La dinámica de actividades contempla lo siguiente:

- Leer enunciados que fueron previamente escritos por la maestra en una hoja de rotafolio, a los que les faltan algunas palabras y que se derivan del diagrama y texto leído.
- Intercambiar información y opiniones acerca de cómo y dónde deben escribirse las palabras faltantes.
- Completar un enunciado y leerlo en voz alta.
- Leer en voz alta el producto final.
- Comentar, leer y responder de forma oral la pregunta escrita al final de los enunciados.

Antes de presentar el fragmento del registro de observación que describe la secuencia de actividades de esta unidad consideramos pertinente reproducir aquí el mensaje usado por la maestra. Cabe aclarar que hemos agregado 16 letras entre paréntesis debajo de los espacios vacíos con el propósito de identificar lo que escribieron ahí los niños que completaron los enunciados.

				día	___	de	___	
					(a)		(b)	
1.	___	aprendo	___	leer	___	___	escuela	___
	(c)		(d)		(e)	(f)		(g)
2.	___	aprendo	___	escribir	___	___	escuela	___
	(h)		(i)		(j)	(k)		(l)
3.	___	aprendo	___	dibujar	___	___	escuela	___
	(m)		(n)		(ñ)	(o)		(p)

En esta unidad el énfasis se pone en la escritura de palabras para completar enunciados a partir de un patrón generado, como ya se dijo, dentro de una situación conjunta que hace que ésta actividad forme parte de una secuencia y no una tarea o ejercicio aislado que tiene como fin último el que los estudiantes estén en posibilidad de escribir de manera autónoma un mensaje para el

concurso de escritura organizado por el distrito escolar con el tema, *América es bella* *.

Como puede suponerse, a partir de la dinámica antes mencionada, las actividades contenidas en esta unidad, se desarrollan de manera colectiva bajo la dirección y control de la maestra aunque con la participación de todo el grupo de estudiantes.

Para el análisis de la unidad, hemos decidido dividirla en dos partes: la primera, con la que inicia la actividad y en la que se incluye la escritura de un número y, la segunda en la que, además de la escritura de las palabras que completan al enunciado se comenta sobre el uso de mayúsculas y el punto al final del enunciado.

a) La escritura de la fecha. En el siguiente fragmento de registro la maestra inicia la actividad con todo el grupo de estudiantes que consiste en completar los espacios vacíos con el número correspondiente al día y mes en que se desarrolla esta actividad.

Maestra: (Dice, mientras coloca la hoja encima del diagrama) Aquí pasa algo (refiriéndose al espacio en blanco), aquí pasa algo ¿verdad?... día (Señala esta palabra en la hoja de rotafolio, después pregunta) ¿Qué día es hoy? (Al terminar esta pregunta coloca la varita en el calendario que está junto al rotafolio y señala el número 23).

Niño: Novent... (No termina la palabra porque observa que la maestra señala el calendario).

Varias niñas: Veintitrés.

Niño: (Al mismo tiempo que los otros). Treinta.

Niña: (También al mismo tiempo que los otros) Veinti...

Maestra: (Sin tomar en cuenta la respuesta equivocada, dice) Veintitrés... ¿De qué mes? (Deja la varita y toma un marcador).

Varios: (Responden a coro) De enero.

Maestra: De enero, ok vamos a empezar con la fila de...aaah... Ale... ¿Quién quiere participar?

Observador: (Varios niños levantan la mano y la maestra elige a Ale).

Maestra: ¿O.k. Ale? ¿Puede escribir veintitrés?

* Cabe aclarar que este tema resulta muy significativo puesto que la intención de las autoridades educativas es la de exaltar las cualidades de la nación para fomentar la unidad ante los conflictos generados por el 11 de septiembre, intención que comparte la maestra Manuela.

Ale: (Pasa al frente, toma el marcador que le ofrece la maestra y se queda en una actitud de estar pensando cómo escribirlo).

Maestra: Un dos primero ¿Verdad? (La pregunta está dirigida al grupo, que está muy atento a lo que escribe su compañero pero nadie responde).

Ale: (Escribe en el espacio (a) el número 23).

Maestra: O.k. Ale... vamos ayudarle a Ale con *Enero*, ¿Cuál es el primer sonido?

Todos a coro: /eeeeee/

Maestra: ¿/e/ de qué?

Niños: Estrella.

Ale: (Termina de escribir la *e* y voltea a ver a la Maestra sin escribir la siguiente letra).

Niños: (Algunos empiezan a pronunciar el sonido de *n*) /nnn/

Maestra: ¿Luego? (dice esperando que pronuncien la *n*).

Niños: (Dicen a coro) /nnnn/ de nariz.

Ale: (Escribe la *n* y espera que sus compañeros pronuncien la siguiente letra que debe ser *e*).

Niño: /ooo/ (Se corrige él mismo) /eeee/

Otros: /eeee/

Ale: (Escribe la *e* y como algún compañero ya empezó a pronunciar la siguiente letra /r/, la escribe también, sin la intervención de la Maestra).

Niños: (Dos o tres pronuncian a coro) /rrr/

Ale: (Escribe *r* y, sin esperar que sus compañeros le digan escribe también la última letra de enero, *o*).

Niños: /oooo/

Maestra: (Al ver que Ale ya terminó de escribir *enero*, le pide el marcador y le pregunta señalando la palabra) ¿Qué palabra escribiste mi hijito?

Ale: Enero.

Maestra: Enero, vamos a leer (dirigiéndose al grupo y señalando palabra por palabra, todo el enunciado "Día 23 de enero").

Niños: (Sólo algunos leen con la maestra y, al igual que ella, leen palabra por palabra) Día ... veintitrés... de... enero.

Maestra: Vamos a leer (Señala la fecha el primer renglón y dice): *día 23 de enero* ¿Verdad? Gracias mi hijito.

Ale: (Devuelve el marcador a la maestra y regresa a su lugar).

La actividad, como se puede observar, es compartida y se desarrolla dentro de un clima de colaboración en el que la maestra no sólo se remite a dirigir la actividad sino que apoya a los niños en su participación a través de diversas acciones tales como:

- completar de manera oral y con todo el grupo los espacios vacíos antes de escribir la palabra que corresponde,
- señalar la fuente de información (calendario) en la que se encuentra la respuesta a la pregunta formulada por ella ("¿Qué día es hoy?"),

- indicar cuál de los dos números que componen el 23 se escribe primero,
- invitar a todos los niños a que ayuden a su compañero dictándole los sonidos de las letras que contiene la palabra que va o está escribiendo (“¿Cuál es el primer sonido?”),
- realizar (a través de preguntas) el análisis fonético de la palabra *enero*.

Sobresale el cuidado y atención que la maestra tiene en el trato con el grupo en general (por ejemplo dejando que sean ellos si deciden o no pasar frente al grupo a completar el ejercicio) y, particularmente con aquellos estudiantes que están dispuestos a pasar frente al grupo a quienes, lejos de exigirles una respuesta correcta o evidenciar algo que “no saben”, les pregunta si pueden hacerlo, les agradece su participación y los apoya en caso de mostrar alguna duda sobre cómo llevarlo a cabo.

En tanto al contenido de la tarea, resalta el hecho de que se utilicen enunciados que siguen un mismo patrón, cuyos espacios vacíos contemplan la escritura de las mismas palabras (“Yo”, “a”, “en”, “mi”) y un mismo signo de puntuación (punto final). Este hecho no es el azar, como veremos más adelante (en la unidad 3) la maestra retomará las palabras faltantes para realizar un análisis acerca de sus semejanzas y diferencias.

Por otro lado conviene recordar que estos niños -de apenas cinco años de edad- están en la etapa inicial de su alfabetización, por lo que aun tienen varias dificultades para escribir de forma convencional. En consecuencia y considerando que no todos los niños tienen como lengua materna el español, el ejercicio resulta apropiado a las posibilidades de todos los estudiantes pues el reto que constituye completar los espacios vacíos, está un poco más allá de lo que los niños son capaces de resolver (Solé, I. 2004:65).

b) Escritura de palabras para completar enunciados.

En esta parte de la actividad y a diferencia de la anterior, la maestra centra la atención tanto en la escritura de las palabras faltantes como en ciertas

convenciones ortográficas, en este caso: el uso de la mayúscula al inicio de un enunciado, el espacio entre palabras y el punto final.

Maestra: Ok.... ojitos, mi hijitos, ojitos acá... Yo.. aprendo.. a.. leer.. en.. la.. escuela (señala palabra por palabra y lee de la misma manera). Yo.. aprendo.. a.. escribir.. en.. mi.. escuela. Yo.. aprendo.. a.. dibujar.. en.. mi.. escuela ¿Qué aprendes tú en la escuela? Ok, primero vamos a completar ... venga Des.... vas a escribir Yo mi hijita... ¿todos pueden escribir yo?

Des: (Escribe la palabra Yo).

Maestra: ¿Cómo hizo la /ye/... la /ye/ Des? ¿Cómo? ¿Cómo la escribió?

Varios niños: Con mayúscula.

Maestra: ¿Por qué? ¿Por qué mayúscula?

Niña: Porque todas las oraciones empiezan con mayúscula.

Maestra: La primera palabra... ¿Qué dejamos después de Yo?

Varios niños: Espacio.

Maestra: ¿Qué pasa si no dejamos espacio?

Varios niños: No se puede leer.

Maestra: Se juntan todas letras y las palabras y no podemos leer, Yo *aprendo ja!*... venga Ja.

Ja: (Se levanta de su lugar, toma el marcador y escribe a).

Maestra: (Mientras Ja escribe comenta al grupo) la a es un sonido pero aquí es una ¿Qué?... palabra, ok.... siga mi hijita... vamos a repetir... Yo.. aprendo.. a leer.. ennn.

Niños: en.

Ja: (Escribe e).

Maestra: All right /nnn/ (al decir esto le señala a Ja dónde debe escribir la ene).

Ja: (Escribe la n).

Varios niños: /ne/, /nnn/.

Ja: (Escribe la palabra *escuela*).

Maestra: ¿Qué le vas a poner después de escuela?

Varios niños: Punto, punto final.

Ja: (Pone el punto y le entrega el marcador a la Maestra).

Maestra: ¿Por qué le ponemos punto final?

Da: Porque ya se acabó la oración

Maestra: Todos juntos.

Maestra y niños: Yo.. aprendo.. a.. leer.. en.. mi.. escuela.

El primer enunciado se escribió así:

- | |
|--|
| (c) Yo [con mayúscula]
(d) A [también con mayúscula]
(e) en [con minúsculas]
(f) Mi [mayúscula y minúscula]
(g) [Escribe un punto]). |
|--|

Maestra: Ok, venga Kat...all right, vamos a dejar a Kat que complete todo.

Kat: (Empieza es escribir).

Maestra: Ok ... Yo... (voltea al grupo y les dice) ustedes fíjense.

Kat: (Termina de escribir *Yo* y empieza a escribir *a*).
 Niño: (Dirigiéndose a Kat desde su lugar) *a* de avión.
 Maestra: (Lee) Aprendo... /aaa/... como la *a* de avión.
 Kat: (Termina de escribir *a* y empieza a escribir *en*)
 Maestra: /Ennn/ /e/, /e/ ¿en qué termina el sonido?
 Algunos niños: /deeee/, /eeennn/
 Kat: (Termina de escribir la palabra *en* y empieza a escribir *mi*)
 Maestra: Ok, la siguiente palabra /mmii/
 Kat: (Termina de escribir pero no pone punto final).
 Maestra: Escuela... ¿Qué le vas a poner Kat?
 Kat: (Pone el punto final).
 Maestra: All right... todos juntos, todos juntos... gracias (le dice a Kat)
 alright, todos... Yo.. aprendo.. a.. escribir.. en.. mi.. escuela.

El segundo enunciado se escribió así:
(h) Yo [con mayúscula]
(i) a [minúscula]
(j) Mi [mayúscula y minúscula]
(k). [punto final]).

Maestra: All right, Aled.... vamos a dejar que Aled complete toda la oración... *Yo* es la primera palabra.
 Aled: (Escribe *Yo*, *a* y se detiene en la palabra *en*).
 Maestra: Dime el primer sonido mi amor, dilo, dilo...si no dices la palabra no oyes qué... el sonido
 Otro niño: /eeee/.
 Niños: El sonido (dice otro niño, al mismo tiempo).
 Aled: (Termina con la palabra *en* y se detiene a pensar).
 Maestra: (Dice en voz alta) En mi...
 Aled: (Escribe *mi* y pone el punto final).
 Maestra: Gracias, todos juntos... ojitos acá (toma su varita y señala palabra por palabra la oración) all right ¿Listos?
 Todos: Yo.. aprendo.. a.. dibujar.. en.. mi.. escuela.

El tercer enunciado se escribió así:
(l) Yo [mayúscula y minúscula]
(m) A [mayúscula]
(n) en [minúsculas]
(ñ) Mi [mayúscula y minúscula]
(o) [escribe un punto]).

Una vez terminada la fecha y antes de continuar con el resto de los enunciados, la maestra se asegura de que los niños lean junto con ella el contenido de los mismos, lectura que se realiza a pesar de las palabras faltantes pues éstas han sido comentadas desde la creación del diagrama de donde se derivan todos los enunciados, de esta manera todo el grupo está en condiciones de reconocer cuáles son y centrar la atención en la escritura de las mismas.

Esta acción realizada por la maestra crea las condiciones necesarias para reflexionar acerca de aspectos particulares de la lengua escrita que, a su vez, corresponden a ciertos contenidos curriculares (uso de las mayúsculas, espacios entre palabras y punto final) y que, al ser oportunos y poco numerosos, son motivo de un análisis que se puede realizar con todo el grupo.

Además, en el desarrollo de la actividad destacan, las siguientes preguntas hechas por la maestra a los niños y, las intervenciones dirigidas al análisis de ciertos aspectos específicos de la lengua escrita:

- Pregunta destinada al reconocimiento -por parte de los niños- y a la exploración -por parte de la maestra- de las posibilidades de escribir una palabra (*¿Todos pueden escribir “Yo”?*). Esta pregunta tiene como antecedente la postura e insistencia por parte de la maestra, a lo largo de varios meses, de que todos sus estudiantes *pueden escribir y leer* porque todos tienen conocimientos acerca de la lengua escrita.
- Preguntas cuyo propósito es, en este caso, ampliar y profundizar el conocimiento de los niños acerca de aspectos específicos de la lengua escrita como son: el uso de mayúscula al inicio de un enunciado (*¿Cómo puedes escribir “Yo”?*, *¿Por qué... por qué mayúscula?*), el uso de los espacios entre palabras (*¿Qué dejamos después de “Yo”?*, *¿Qué pasa si no dejamos espacio?*), y el uso del punto al final de un enunciado (*¿Qué le vas a poner después de esto?*, *¿Por qué le ponemos punto final?*). Decimos ampliar y profundizar puesto que, tanto la seguridad y rapidez de la respuesta de los niños como el contenido de la misma, dan cuenta de que están familiarizados con esta información, lo que no implica necesariamente (como veremos más adelante en la unidad 4) que puedan hacer un uso de la misma cuando la actividad es individual.
- Completar la respuesta de los niños de manera que la regla ortográfica emitida por ellos, se ajuste al contexto escrito con el que se está trabajando ([mayúscula en] *la primera palabra; Se juntan todas las letras y las palabras, y no podemos leer.*).

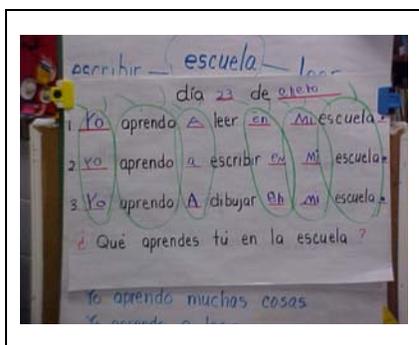
Por último, resulta interesante destacar del fragmento del registro anterior que los niños escriban correctamente con mayúscula la primera palabra de cada enunciado pues es precisamente la regla comentada, sin embargo el hecho de que escriban con mayúsculas otras palabras que deberían estar en minúsculas confirma que conocen **una** de sus reglas de uso y que la pueden aplicar convencionalmente en una tarea colectiva, es decir, con ayuda porque (como veremos más adelante) cuando los niños escriben individualmente no todos usan correctamente dicha regla.

La decisión de la maestra de no proporcionar demasiada información (uso de: mayúsculas al inicio de un enunciado, espacios y punto final), desde nuestro punto de vista resulta pertinente, puesto que los niños pudieron manejarla sin dejar de atender a la lectura y escritura de los enunciados y al propósito último de la actividad, es decir, escribir de manera individual un mensaje. Esta situación resulta congruente con el momento inicial de su alfabetización, momento en que los niños empiezan a aprender: que la lengua escrita tiene su propio ritmo y sus propias convenciones, es decir, el hecho de *saber* información sobre ciertos aspectos de la escritura no necesariamente implica saber y poder coordinarla simultáneamente ni usarla de manera convencional en todos los casos y todas las ocasiones porque, como afirma Ferreiro, E. (1997:18) al referirse a la lengua escrita como un objeto de conocimiento:

Saber algo acerca de cierto objeto no quiere decir, necesariamente, saber algo socialmente aceptado como “conocimiento”. “Saber” quiere decir haber construido alguna conceptualización que da cuenta de cierto conjunto de fenómenos o de objetos de la realidad. Que ese “saber” coincida con el “saber” socialmente convalidado es otro problema (aunque sea ese, precisamente, el problema del “saber” escolarmente convalidado).

Unidad 3. Análisis de palabras. Semejanzas y diferencias.

La maestra continúa la secuencia con la siguiente actividad que tiene como propósito analizar algunas palabras a partir de sus semejanzas y diferencias. Como se trata de enunciados que siguen el mismo patrón resulta fácil formar siete columnas verticales (a las que la clase llama “gusanitos”) y reconocer la única (cuarta columna) que contiene palabras diferentes. Como podrá notarse, la maestra centra la atención en el tamaño de dos palabras (*aprendo* y *escuela*) las cuales contienen el mismo número de letras. Con la finalidad de contar con un referente que permita comprender el contenido de la conversación entre la maestra y los niños -que aparece en el siguiente fragmento de registro- mostramos a continuación una fotografía en la que es posible apreciar tanto la escritura de palabras realizada durante la actividad analizada en la unidad anterior, como la formación de las columnas a partir del análisis de las palabras que son iguales y las que son diferentes. Cabe aclarar que la imagen corresponde al momento final de la actividad.



Maestra: (Al terminar, voltea al lugar donde tiene sus marcadores, toma otro y dice) Voy a cambiar mi marcador (señala la primera columna que se forma con la primera palabra de los 3 enunciados) ¿Qué puedo hacer aquí?

Niños: Un gusanito... un gusano.

Maestra: ¿Por qué puedo hacer gusanito?

Varios niños: (Dan varias respuestas simultáneamente) porque son iguales, porque todas son iguales, iguales.

Maestra: Las palabras son iguales (mientras dice esto, encierra en un óvalo las tres primeras palabras que forman la primera columna y que corresponden a Yo) ¿Qué puedo hacer aquí? (dice mientras señala las palabras que forman la siguiente columna de palabras iguales, *aprendo*).

Varios: Un gusanito.

Maestra: (Encierra en un óvalo dichas palabras mientras dice) *aprendo*...
¿Por qué?

Varios: Porque son iguales.

Maestra: Porque son iguales (encierra en un óvalo las palabras a, que forman la tercera columna y pregunta) ¿Puedo hacer gusanito aquí? (Señala la cuarta columna y la única que no tiene palabras iguales)

Niños: ¡Nooooo!

Maestra: ¿Por qué no?

Niña: Porque no... son diferentes.

Maestra: Muy bien ¿Puedo hacer gusanito aquí? (señala la quinta columna).

Niños: Sí

Maestra: Son iguales, ¿Puedo hacer gusanito aquí? (Señala la última columna).

Niños: ¡Sííí!

Maestra: (Al terminar con todas las columnas) ¡Uy! muchos gusanitos... ahora... ¿Cuál es el más gordo? (Pregunta a los niños refiriéndose a cuál palabra tiene más letras).

Niños: (Al escuchar la pregunta se entusiasman, algunos se levantan de su lugar a señalar alguna columna, otros gritan simultáneamente cosas como) ¡El primero! ¡El penúltimo! ¡El último!

Maestra: El prime... ehh... el segundo *aprendo*, comió mucho ¿Verdad?

Niños: (Empiezan a gritar al mismo tiempo) ¡El último! (Hay dos columnas cuyas palabras tienen el mismo número de letras).

Maestra: Vamos a contar las letras (empieza a señalar las letras de la palabra *aprendo* mientras todos cuenta).

Todos: Una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete.

Maestra: Acuérdense siete (repite la acción con la palabra *escuela*).

Todos: Una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete...iguales, iguales... ¿qué comería este gusanito? (Señala la palabra *aprendo*).

Niño: Muchas de esas...

Maestra: Muchas qué...

Otro niño: Muchos sonidos.

Maestra: (Dirigiéndose al niño que no terminó su respuesta) ¿De qué comió este gusanito?

Varios niños: ¡Letras!

Niño: Muchas letras.

Maestra: Muchas letras, y ¿Éste? ¿Qué es lo que comió? (refiriéndose a la palabra *escuela*).

Varios niños: (Simultáneamente gritan) ¡Muchas letras! ¡Letras! ¡Él comió muchas letras!

En primer lugar, resalta el entusiasmo con que los niños llevan a cabo esta actividad que puede explicarse tanto por el cambio mismo de la tarea como por ser una dinámica familiar a los estudiantes cuyo desarrollo está al alcance de sus posibilidades.

Además, parece que el hecho de que la maestra permita e incluso solicite su cooperación e intercambio de ideas genera un ambiente en el que los estudiantes se sienten con suficiente confianza y seguridad para compartir sus opiniones. Opiniones que evidencian ciertos conocimientos acerca de la escritura que los niños dominan y que, de acuerdo con ciertos especialistas, resultan fundamentales para la alfabetización.

Por ejemplo, ningún niño duda o se equivoca en el reconocimiento del grupo de palabras que son iguales de las que no lo son, lo que supone que pueden distinguir sus semejanzas y diferencias. Este conocimiento se basa en lo que Ferreiro, E. (1998:19) denomina criterios de diferenciación *intra-relacionales* e *inter-relacionales*.

Los criterios intra-relacionales:

(...) consisten en el establecimiento de las propiedades que un texto escrito debe poseer para poder ser interpretable (o sea, para que sea posible atribuirle una significación). Esos criterios intra-relacionales se expresan, sobre el eje cuantitativo, como la cantidad mínima de letras – generalmente tres- que una escritura debe tener para “que diga algo”; sobre el eje cualitativo se expresa como la necesaria variación interna para que una serie de grafías puedan ser interpretadas (si lo escrito tiene “todo el tiempo la misma” letra no se puede leer, o sea, no es interpretable).

Los criterios **inter-relacionales** son aquellos que:

(...) se caracterizan por la búsqueda de diferenciaciones objetivas entre escrituras producidas, precisamente para “decir cosas diferentes” (...) se trata de crear modos sistemáticos de diferenciación entre una escritura y la siguiente, precisamente para garantizar la diferencia de interpretación que será atribuida.

En esta actividad que se desarrolla colectivamente y con el apoyo y guía de la maestra, los niños parecen desempeñarse sin ninguna dificultad sin embargo, hay que reconocer que se trata de un análisis compartido de palabras ya escritas e interpretadas. Situación que resulta distinta a la de escribir palabras de manera individual y sin ayuda, pues en este caso los niños tienen que poner en juego no sólo los criterios mencionados sino también la coordinación de ambos modos de diferenciación (cuantitativos y cualitativos) para decidir “con cuántas y con cuáles escribir” (y no sólo distinguir cuáles son iguales y cuáles diferentes) decisión que, cuando no cuenta con el apoyo de un experto, depende –como veremos en la siguiente unidad- del periodo de evolución (es decir, el momento de desarrollo) en el que cada niño se encuentre. De acuerdo con Ferreiro, E. (1998:18) dichos periodos son:

- *distinción entre el modo de representación icónico y no icónico;*
- *la construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo);*
- *la fonetización de la escritura (que se inicia con un periodo silábico y culmina en el periodo alfabético).*

A pesar de lo anterior, el hecho de que los niños tengan la posibilidad de compartir con su maestra (es decir, un experto) un análisis de palabras como el realizado en esta actividad crea las condiciones necesarias para que progresivamente se apropien de los conocimientos que requieren al realizar de manera autónoma sus propias producciones escritas, porque dicha actividad (Lomas, C. 1999:342 Vol. II):

(...) desarrolla las ocasiones de interacción y comunicación que facilitan la toma de conciencia sobre los conocimientos acerca de la escritura y favorece la valoración y adaptación de las operaciones que conforman el propio proceso de escritura.

Unidad 4. Escritura individual de enunciados con el mismo patrón.

En esta unidad, al igual que la primera, es posible distinguir tres momentos: antes de escribir, durante la escritura y después de escribir. Aclaremos que el momento de revisión que aquí presentamos en realidad corresponde a lo que la maestra llama tiempo de compartir pues la revisión colectiva de la escritura individual no lo incluimos aquí, porque aunque es parte de la secuencia didáctica el texto que se revisa corresponde a un tema distinto en tanto que es parte de una secuencia desarrollada en días anteriores.

a) Antes de escribir.

La maestra inicia leyendo en voz alta la misma pregunta que fue utilizada para la elaboración del diagrama del que se derivan los enunciados y repite la misma dinámica, es decir, pide a los niños que respondan de manera oral la pregunta *¿Qué aprendes tú en la escuela?* utilizando la estructura de los enunciados del modelo trabajado hasta ahora.

Maestra: ¡Ayyy! (Señala la pregunta que está debajo de las oraciones y dice) la pregunta (después señala y lee con énfasis la pregunta – lee palabra por palabra-) *¿Qué aprendes tú en la escuela?*

Niños: (Levantando, muchos su mano).

Maestra: (Le da la palabra a una Jess).

Jess: Yo aprendo a... a... escribir.

Maestra: (Dirigiéndose a Jess) En una oración completa, yo aprendo a escribir en mi escuela *¿Qué aprendes tú Jos?*

Jos: Yo aprendo a leer en mi escuela.

Maestra: ¡Fantástico! *¿Qué aprendes tú Joh?*

Joh: aaa...

Maestra: En una oración completa mi hijito, yo...

Joh: Yo aprendo a cantar poemas.

Maestra: En la escuela... ¡excelente *¿Qué aprendes Chri?*

Chri: Yo aprendo a compartir en mi escuela.

Maestra: ¡Ay! me gusta eso, a compartir en mi escuela *¿Jaz?*

Jaz: Yo aprendo a dibujar en mi escuela.

Maestra: Muy bien *¿Tif?*

Tif: Yo aprendo a (inaudible) en mi escuela.

Maestra: Muy bien (empieza a cantar) Es tiempo de escribir.

Niños: (También cantan con ella) Es tiempo de escribir, es tiempo de escribir, sí lo es, sí lo es, usamos los sonidos, pronunciamos las palabras, es tiempo de escribir, es tiempo de escribir.

Maestra: Y ahorita que se vaya a su mesa va a contestar esta pregunta (Señala nuevamente la pregunta de la hoja de rotafolio y la lee). *¿Qué aprendes tú en la escuela?*, Vas a hacer tu retrato y luego tu escritura.

El ejercicio tiene como finalidad que los niños cuenten con un modelo escrito, que precisamente por ser repetitivo y tener una estructura simple, puedan utilizar de manera individual en el momento en que escriban su propio texto. Por esta razón es que, aunque comparado con el lenguaje rico y complejo al que cotidianamente los niños están acostumbrados a interactuar, responder oralmente a la pregunta planteada resulta un desafío para todos los estudiantes del grupo puesto que saben que ésta es la que se espera que escriban, pero para los hablantes del español como segunda lengua representa un reto aun mayor porque, además de estar en proceso de adquisición de una segunda lengua, simultáneamente están aprendiendo a leer y escribir.

Sin embargo durante el desarrollo de la actividad tanto los hablantes del español como los hablantes del inglés logran responder oralmente a la pregunta utilizando el modelo propuesto por la maestra quien, a partir de sus intervenciones, los ayuda a construir un enunciado que respete tanto la estructura propuesta como sus propias ideas con lo cual estos se van involucrando poco a poco en la actividad hasta comprender la forma en como se espera que respondan a la pregunta tanto oralmente como por escrito.

Como puede notarse en el ejemplo anterior, la maestra dirige la actividad y, respetando el esfuerzo que hacen sus estudiantes, interviene ya sea: para indicarles cómo espera que respondan (*En una oración completa...*); para completar las partes del enunciado que omitieron (*en mi escuela*) y para retroalimentarlos positivamente (*¡Fantástico!, ¡excelente!, ¡Ay! me gusta eso*).

Estas intervenciones dan cuenta del conocimiento que tiene la maestra con respecto a lo que los estudiantes *no sólo deben aprender lo que pueden hacer con la escritura, sino también cómo hacerlo: es decir, deben aprender las formas y las características del lenguaje escrito y dominar las destrezas que requieren* (McLane, J. y McNamee, G. 1999:52).

Por último cabe destacar que, lejos de señalarles a los niños las fallas o errores que cometen al intentar construir una respuesta cuyo contenido y estructura sean compatibles con lo que se les solicita, la maestra reconoce su esfuerzo, los motiva y ayuda sin que ello implique proporcionar la respuesta esperada.

b) Durante la escritura.

Una vez en sus mesas los niños toman su cuaderno y escriben su nombre arriba de una hoja de su cuaderno. Una vez más pide a los niños que respondan a la pregunta ¿qué aprendes tú en la escuela? con tres enunciados. Los niños empiezan a hacerlo y, aunque usan el modelo que ya trabajaron colectivamente, no lo copian ellos escriben lo que piensan.

Escritura de una niña	Texto escrito por la niña
	<p>Yo apebo a copatir</p> <p>i yo aprebo a ser amiga</p>

La maestra realiza varias acciones durante el proceso de escritura individual de sus estudiantes entre las que destacan las siguientes:

- ➔ Se asegura de que todos los niños estén en la hoja del cuaderno que les corresponde y que ésta no esté al revés.
- ➔ Solicita a un niño que tome un sello y un cojín del escritorio de la maestra -quien previamente preparó con la fecha del día que corresponde- y pase a cada lugar a colocar la fecha.



→ Trabaja con equipos de cinco niños actividades específicas de lectura (con el programa Reading Recovery) o de escritura, mientras que el resto de la clase lleva a cabo su trabajo individual de escritura. Un ejemplo de este tipo de actividad en equipo es la siguiente:

Maestra: (Pregunta a los niños mostrando una imagen de un niño jugando en un jardín) ¿Dónde estoy?

Niños: (Responden a coro) Yo estoy afuera jugando con mi juguete

Maestra: Escríbanlo.

Niños: (Escriben la primera palabra “Yo” en sus hojas blancas y la leen en voz alta repitiendo las palabras del enunciado como tratando de distinguir cuántas letras llevan las que van a escribir)

Jo: (Aunque todos hacen algo parecido este niño es el caso más notorio, él repite de la siguiente manera): yo...yo.../yyyy/ /ooo/ estoy...est..... co... con.... mi... mi perrito.

La escritura de Jo queda de la siguiente manera. Lo que está entre paréntesis es la interpretación que Jo hace de sus escrituras.			
Yo (yo)	est (estoy)	AuerA (afuera)	
uct (jugando)	ta	cm (con mi)	prit. (perrito)

Maestra: Pongan su dedo para separar las palabras (observa lo que va escribiendo cada niño pero sin intervenir aunque en algunos casos como los de Rub y Tiff -cuya lengua materna no es el español- les repite varias veces la palabra que están intentando escribir).

Estas acciones realizadas por la maestra son todas necesarias para lograr que los estudiantes se concentren en la tarea de escribir y logren avanzar en su comprensión del sistema de escritura. La primera muestra cómo la maestra es conciente de que sus estudiantes se encuentran en el momento inicial de su alfabetización y que el hecho de que tengan numerosos conocimientos acerca de la escritura, no implica asumir que “saben” otros, tales como en qué página escribir y en qué lugar de la misma.

Esta información resulta pertinente puesto que no requiere de un esfuerzo cognitivo por parte de los niños y pueden aprenderlo fácilmente, sin embargo al ofrecerla ayuda a que los niños concentren toda su atención en la actividad

misma de escribir, acción que en definitiva sí implica poner en juego sus conocimientos acerca de la lengua escrita.

Algo similar sucede con la fecha pues al ser colocada por un niño con un sello se da nuevamente oportunidad de que éstos se concentren en la tarea de escribir, pero al mismo tiempo se cumple con la función de colocar la información necesaria para ubicar el día, mes y año en que se realizó esta tarea.

De esta forma y gracias a la ayuda proporcionada los niños pueden lograr un mejor resultado lo que conlleva a suponer que:

(...) cuando el niño observa leer y escribir a otros, y cuando hacen preguntas, experimentan y participan con otras personas en la actividad de escritura y de lectura, poco a poco llegan a comprender y a controlar los aspectos formales de la lengua escrita (McLane, J. y McNamee, G. 1999:54).

La tercera acción muestra no sólo la preocupación e interés de la maestra por conocer las circunstancias particulares del desarrollo de cada uno de sus estudiantes en tanto que sabe que *la progresión en el dominio de las destrezas y en la comprensión varía entre los diferentes niños y las diversas edades* (idem, p.53), sino también la necesidad de atender y guiar el proceso de aprendizaje de cada uno dándoles la oportunidad de compartir con ella sus experiencias con la lengua escrita de manera que pueda ayudarlos a avanzar en sus conocimientos o adquirir otros nuevos.

Un ejemplo de esto es la producción espontánea de Jo la cual, lejos de ser una copia, responde a como él cree que podría o debería escribirse un conjunto de palabras. (Ferreiro, E. 1997:17). De esta manera -es decir, trabajar con toda la clase un modelo escrito por un experto (la maestra) y trabajar individualmente con las propias producciones- se crean las condiciones para que los niños estén en posibilidad de:

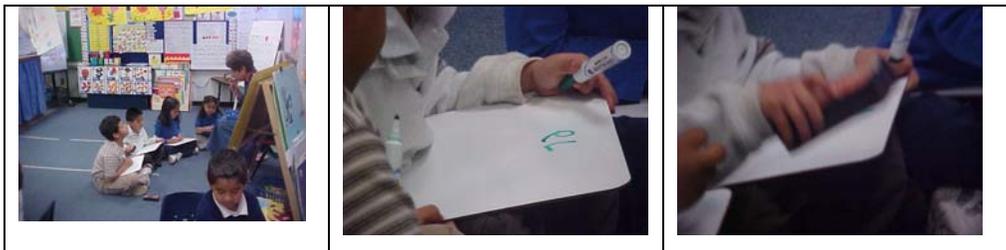
(...) encontrar el equilibrio entre “lo hago yo solo” y el pedir ayuda. Los pequeños necesitan de escritores más competentes para dominar la complejidad del proceso de la escritura, pero también precisan tener espacio en el que encuentren su propia voz cuando escriben. (McLane, J. y McNamee, G. 1999:76-77).

Cabe aclarar que la actividad aquí presentada de la maestra con pequeños grupos no siempre se realiza de la misma manera ni con los mismos recursos y, aunque resulta imposible presentar aquí todos los ejemplos, consideramos importante al menos mencionar dos que observamos a lo largo del trabajo de campo:

- Escritura con letras magnéticas.



- Escritura (dictado) en pizarrones individuales.



c) Después de la escritura.

Como la mayoría de las veces, después de la escritura individual la maestra destina un tiempo para compartir en grupo lo que hicieron sus estudiantes, en este caso se trata de que hagan observaciones a los trabajos realizados por sus compañeros. Como ahora se trata de un trabajo colectivo, la maestra lleva a cabo una serie de acciones que anteceden a la nueva actividad con el propósito de organizar nuevamente a la clase.

Decidimos detenernos en dichas acciones porque, desde nuestro punto de vista, representan tanto la manera en como habitualmente la maestra llama y mantiene la atención de sus estudiantes en la tarea que se pretende desarrollar como la forma en que ejerce el control y la disciplina de los mismos. Estos aspectos resultan esenciales para aprovechar el tiempo en las tareas planeadas y, en consecuencia, generar un clima de trabajo en el que los estudiantes estén en condiciones para concentrarse en la actividad.

Maestra: (Una vez terminado el tiempo destinado a la escritura individual, toca una campana y le dice a toda la clase) Quiero que todos pongan su cuadernos en la canasta.

Niños: (Colocan su cuaderno en la canasta que tiene cada una de las mesas en donde trabajan y, guardan sus lápices y colores en sus estuches).

Maestra: Ahora vamos a compartir (Dice esto mientras camina de su escritorio al área del tapete).

Niños: (Metan su silla a su lugar y caminan tranquilamente al tapete donde se sientan en los lugares que ya tienen asignados. Mientras tanto un niño de cada mesa recoge la canasta con los cuadernos de sus compañeros y se la lleva a la maestra. Además revisan que los libros que se sacaron estén completos y dentro de su canasta).

Observador: [Cabe aclarar que estos niños son los que la maestra designó como "líderes" al inicio del mes y se encargan de que los compañeros de su mesa trabajen. Cada mes se cambia a los líderes de manera que todos puedan fungir esa función].

Maestra: (Espera pacientemente que todos los niños se sienten en sus lugares del tapete y que los líderes le entreguen las canastas con los cuadernos. Como no tiene todas las canasta dice) Joh traiga la canasta.

Joh: (Le entrega la canasta).

Maestra: Gracias, (Como algunos niños no se han sentado empieza a decir) ¡Qué bonito está sentado Joe!... ¡Qué bonito está Dem!

Niños: (Al oír esto se sientan en sus lugares y guardan silencio).

Maestra: Jaz, ya traiga su libro (le dice a una niña que sigue trabajando en su cuaderno en su mesa, es la única que no se ha ido a sentar en el tapete).

Jaz: (Guarda su silla, sus lápices, le entrega su cuaderno a la maestra y se sienta en el tapete).

Como puede notarse en el ejemplo anterior, los estudiantes saben cómo responder a las acciones de su maestra lo que indica que éstas fueron aprendidas mucho tiempo antes y, en consecuencia, son parte de una rutina ya aprendida y establecida. Este dato resulta relevante en la medida en que, como afirma Mercer, N. (1997:33): *La enseñanza y el aprendizaje también deben ser*

llevados a cabo de tal forma que se tenga en cuenta el escenario y las relaciones implicadas.

Las acciones de la maestra implican, por ejemplo:

- El uso de una campana para indicar el cambio de actividad.
- El uso de una canasta en cada mesa para que sean los propios niños los que recopilen el material con el que se trabajará.
- El uso y organización (marcas individuales) de un espacio como el “tapete” para trabajar con toda la clase.
- La designación de líderes entre los estudiantes para delegar responsabilidades.
- El establecimiento de normas de conducta a partir del *refuerzo social* – (denominado así por Nieda y Macedo 1997: s/p).
- La congregación de todos los estudiantes en el espacio designado.

Uno de los resultados de las implicaciones enunciadas es la participación de los estudiantes en la construcción de un ambiente que asegure la atención y concentración en el desarrollo de la actividad que se propone llevar a cabo, por ejemplo, son los estudiantes -y no la maestra- quienes: recopilan, recogen y ubican los cuadernos que contienen los trabajos que se revisarán; se encargan de revisar que los cuadernos, libros y lápices estén en el lugar que les corresponde; se hacen cargo de guardar su silla y dirigirse al lugar que les ha sido asignado en el espacio (tapete) donde se desarrollará la nueva actividad.

A primera vista estos hechos pueden resultar obvios, sin embargo son fundamentales para quienes, como es el caso de estudiantes de kindergarten, la escuela es un escenario nuevo por lo que, el hacer explícitas las conductas y las normas que se espera que sigan a lo largo de toda su escolaridad y aprenderlas desde el inicio, resulta un factor determinante en su desempeño como alumnos.

En consecuencia dichas acciones y sus implicaciones lejos de ser triviales representan un factor determinante en la organización colectiva de las actividades porque:

Para que una colaboración tenga éxito, hay que enseñarles a los alumnos cómo colaborar para que de este modo tengan una idea clara de lo que se espera de ellos (Galton y Williamson 1980 citado por Mercer, N. 1997:102).

Al término de estas acciones, la maestra toma al azar un cuaderno y llama a su dueño para que delante de la clase comparta su trabajo. El estudiante elegido muestra a toda la clase el dibujo elaborado para después leer en voz alta al menos uno de los enunciados escritos. Una vez que éste termina, los compañeros que quieren hacerle alguna sugerencia, recomendación u opinión al trabajo de su compañero levantan la mano.

Con el objeto de apoyar a los niños en la tarea de expresar sus opiniones acerca del trabajo de una o un compañero, la maestra ha elaborado previamente en una cartulina cuatro dibujos, tres de los cuales carecen ya sea de color o de figuras suficientes mientras que uno cumple con ambos requisitos. De esta manera los estudiantes tienen la posibilidad de comparar los dibujos presentados con los que aparecen en la cartulina y poder o bien señalar en qué criterio se encuentra, o bien construir su opinión con enunciados tales como: “ponerle más color” o “Le podía poner más arbolitos”.

Maestra: Me van a decir si el trabajo de sus compañeros está aquí (señala el primer dibujo) aquí (señala el segundo) aquí (señala el tercero) o aquí (señala el último), all right... ahhh... (dice mientras toma el primer cuaderno de una de las canastas) a ver Jaz.

Dado que esta actividad resulta muy extensa y, en general, se desarrolla de la misma manera con cada participante, presentamos sólo la revisión de uno de los trabajos que corresponde a una estudiante cuya lengua materna es el inglés.

Maestra: (Toma otro cuaderno de la canasta y dice) alright... Kath.

Kath: (Se levanta de su lugar toma el cuaderno que le da su maestra y muestra a la clase su trabajo).

Algunos niños: ¡Aaaaaayyyy! (dicen admirados).

Maestra: Ok, lea mi hijita... bien fuerte ¿eh?

Kath: (Voltea su cuaderno hacia ella y comienza a leer con cierta dificultad) Yo... ash.... (Se detiene a ver que escribió) a... amo ...prendo... a comp... a compartir en... y... yo aprendo... a.... hacer amigos.

Escritura de Kath	Observaciones
Yo amo a compartir	[Quiso escribir yo amo compartir]
y yoaprendo a ser amigos.	[No deja espacio entre la segunda y tercera palabra y escribe ser en lugar de <i>hacer</i>]).

Maestra: Fantástico (después dirigiéndose al observador, comenta)... ella es... habla inglés y ya está leyendo y escribiendo muy bien...

Kath: (Le entrega su cuaderno a la maestra y se dirige a su lugar).

Maestra: (Dirigiéndose a la niña) ven mi hijita todavía no terminamos.

Kath: (Regresa con la maestra toma nuevamente su trabajo).

Maestra: All right, enseña tu retrato... a ver... tu trabajo...

Kath: (Muestra su trabaja a toda la clase).

Maestra: Primero una cosa bonita de su trabajo (dice al resto de la clase).

Niños: (Muchos levantan la mano).

Maestra: Pa.

Pa: Sus dibujos son bien bonitos.

Maestra: ¿Una sugerencia?

Niños: (Muchos vuelven a levantar la mano).

Maestra: A ver.... Jo.

Jo: Le podía poner más arbolitos.

Maestra: All right para la siguiente vez, muy bien ¿Qué le damos a Kath? (pregunta a la clase mientras dibuja las caritas).

Varios niños: (Todos a coro) Dos caritas feliz.

Maestra: All right porque escribió su nombre, puso mucho detalle y lo que escribió va con su retrato... all right vamos a ver... quien más tiene oportunidad de... (Mientras dice eso busca otro cuaderno en las canastas).

En primer lugar cabe destacar que la actividad se caracteriza por promover entre los niños la cooperación y no la competencia, de lo que se trata es de compartir opiniones acerca del trabajo de otros, *intercambiar libremente las ideas relevantes y una participación activa de todos los implicados* (Mercer, N. 1997:110).

Como puede notarse, los niños, a pesar de tener aún ciertas limitaciones para expresar sus opiniones, logran hacerlo sin utilizar los recursos de apoyo

proporcionados por su maestra (cartulina con dibujos) y no sólo reaccionan al trabajo presentado por su compañera sino que también participan con entusiasmo. A su vez *Kath* escucha con atención las opiniones y sugerencias hechas por sus compañeros y maestra a su trabajo y las acepta.

Es verdad que la atención por parte de los niños al trabajo presentado se centra en el dibujo y no en la escritura; sin embargo hay que recordar que los niños son escritores principiantes y que su estancia en la escuela es de apenas unos meses por lo que, a pesar de sus limitaciones, el hecho de generar sus propias escrituras, diferenciarlas del dibujo, leerlas y compartirlas representan grandes avances no sólo en su proceso de alfabetización como proceso cognitivo y práctica social, sino también en las metas curriculares las cuales no sólo se han alcanzado sino rebasado ampliamente (ver página 140).

Por lo tanto el hecho de leer en voz alta y delante de una audiencia un trabajo propio que, además, es ilustrado representa un verdadero reto como autor y escritor porque:

En cada interacción se ponen en funcionamiento los atributos sociales e individuales de las personas que participan en ellas: elegimos entre las posibilidades que ofrece el repertorio verbal, decidimos qué papel vamos a representar; negociamos el tono de la interacción, su contenido; hay acomodación o confrontación, evaluamos el resto de participantes, ganamos o perdemos o quedamos en tablas (...) En las interacciones es donde se pone a prueba la competencia comunicativa de los individuos: ese conjunto de saberes necesarios para actuar comunicativamente de forma apropiada en diferentes situaciones (Tusón, A. 1993:60-61).

Como se puede inferir de lo anterior, el que los niños tengan oportunidad de comunicar sugerencias y opiniones al trabajo de uno de sus compañeros es una situación de aprendizaje que está plenamente vinculada a su alfabetización aun

cuando sólo centren su atención a un solo aspecto como, en este caso, el dibujo.

Por otro lado, el que los estudiantes no hagan comentarios respecto a la escritura de sus compañeros no significa que éstos no estén presentes, como se observa en el ejemplo anterior, la maestra se hace cargo de incorporar en la retroalimentación observaciones vinculadas a la escritura producida por los estudiantes (“porque escribió su nombre” y “lo que escribió va con su retrato”). Sobresale el hecho de que la maestra es la última en participar, de lo que se deduce su interés porque sean los propios estudiantes quienes tengan oportunidad de hacer comentarios. Además, un dato que sobresale en este y otros ejemplos que hemos presentado es que los comentarios de la maestra son puntuales (lo que los hace accesibles a su destinatario) y generalmente se destinan a resaltar los aciertos.

En conclusión, las actitudes y comportamientos de los estudiantes en esta actividad -es decir, interés, atención, entusiasmo, sorpresa y participación- dan cuenta de la familiaridad que tienen con la práctica de compartir sus trabajos con otros lo que resulta altamente positivo para proceso de alfabetización pues, como afirma Graves, D.H. (1991:153):

*La revisión no tiene por qué constituir un hecho natural. Se basa en una fuente de energía diferente, la energía de la **previsión** (...) los niños necesitan escribir todos los días y recibir una respuesta a sus manifestaciones personales, saber lo que sucederá de manera que puedan prever la propia satisfacción y la **visión** de la incidencia de su información sobre sus compañeros o la **visión** de su trabajo en forma de texto publicado. Se trata de una pre-**visión**, así como una reprovisión, que conducirán juntas a importantes progresos en la escritura infantil.*

En resumen, la secuencia de actividades más utilizada por la maestra -de la que presentamos cuatro de las seis unidades didácticas que la conforman- funciona,

en palabras de Lomas, C. (1999:71 Vol. I), como algo más que una herramienta orientada a facilitar el trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes, porque refleja las ideas que tiene Manuela sobre los fines sociales de la educación, sobre cómo aprenden sus estudiantes y sobre la lengua y la práctica de la educación lingüística y literaria.

Las unidades didácticas utilizadas por la maestra Manuela favorecen el éxito y logro de los propósitos de la alfabetización de todos sus estudiantes, entre otras razones:

- Porque, coincidiendo con Lomas, C. (1999: 361 Vol. I), los estudiantes pueden llevar a cabo actividades tendentes, por un lado, a escribir un texto (por ejemplo en este caso un mensaje) teniendo en cuenta el desarrollo de operaciones de planificación y revisión y, por otro, actividades tendentes a apropiarse de los conocimientos necesarios para progresar en el dominio de las destrezas específicas sobre las que se trabaja.
- Porque para enseñar y aprender a escribir dichas unidades articulan actividades de lectura y escritura y actividades orales interrelacionadas. La lectura de textos reales es un punto de referencia para profundizar en características, propiedades, elementos y componentes de la lengua escrita.
- Porque *exige la observación activa de los alumnos y de la propia intervención, como requisitos para establecer situaciones didácticas diferenciadas, susceptibles de adaptarse a la diversidad inevitable del aula. Ello supone la renuncia de estereotipos y a las secuencias homogéneas en beneficio de una práctica educativa coherente en el contexto en que se construye* (Solé, I. 2004:152).

A través de las unidades didácticas es posible reconocer cómo mediante variadas actividades, los estudiantes de la maestra Manuela participan colectiva e individualmente en complejas formas de reflexión y comunicación, pues tienen

numerosas oportunidades para -con ayuda y sin ella-: hablar y escuchar; interpretar y producir; observar y modelar; ensayar y practicar; preguntar y responder acerca de distintos temas, acontecimientos y experiencias que involucran a la lengua oral y a la lengua escrita.

CONSIDERACIONES FINALES

Este apartado tiene como propósito retomar, de las conclusiones y resultados presentados en cada capítulo, algunos de los principales aspectos que hemos tratado a lo largo de este trabajo y reflexionar acerca de las aportaciones que puede tener esta investigación en el caso de México.

Partimos del hecho de que el éxito de la alfabetización tanto de los estudiantes hablantes del español como de los hablantes del inglés de la maestra Manuela es, como hemos visto a lo largo de este trabajo, la consecuencia de la fusión de factores de carácter social, político y pedagógico lo que conlleva a reconocer que:

La realidad social y escolar, y los modelos por los que se opta, conforman las ideas y las prácticas sobre la alfabetización. Alfabetizarse no es aprender y dominar unas determinadas habilidades técnicas de descodificación, producción y comprensión de ciertos signos gráficos, sino adquirir e integrar nuevos modos de comprensión de la realidad, del mundo, de sí mismo y de los otros (...) La cuestión de la alfabetización afecta de lleno al núcleo de la educación y relación interculturales. (Viñao, A. 1999:159).

En este sentido es que para comprender algunas de las razones por las que los estudiantes que componen el grupo de kindergarten a cargo de la maestra Manuela -elegido para la investigación realizada- aprendieron a leer y escribir en español, resulta necesario contemplar al menos algunos aspectos que rodean al aula y a la escuela, porque es gracias a estos que se explican algunas de las condiciones que hacen posible el desarrollo de prácticas favorables al rendimiento de los estudiantes.

Por las razones anteriores y tomando en cuenta las reflexiones y análisis elaboradas al interior de cada capítulo, es que a manera de síntesis, presentamos más que conclusiones, las siguientes consideraciones.

1. Los estudiantes de Manuela viven en una región en la que las personas de origen mexicano representan el mayor número de población con, 65.7% en el condado de El Paso y 63.8% en la ciudad con el mismo nombre, lo que implica la existencia de un grupo minoritario, cuyos miembros, con independencia de su clase social, están -al menos cuantitativamente- en mejores condiciones que otros grupos de superar obstáculos en aspectos tales como la obtención de recursos, el poder o el prestigio social (Viñao, A. 1999:158).

Los hispanos han incidido de manera determinante en las políticas y programas educativos del nivel básico tanto en Texas como en el condado y ciudad de El Paso. Hecho que puede constatarse si se considera, por ejemplo, que Texas:

- Es uno de los pocos estados de la Unión Americana en el que no han tenido éxito las iniciativas destinadas a la abolición de los programas bilingües.
- Cuenta con un sistema propio de evaluación de habilidades académicas (TAAS por sus siglas en inglés *Texas Assessment of Academic Skills*) que incluye pruebas en español (aplicadas en los grados de 3° al 6° grado) para aquellos estudiantes cuya instrucción es en español.
- La publicación, distribución y uso de acervos cuyo origen y lengua son adecuados para estudiantes que pertenecen a grupos étnicos distintos al dominante (anglosajón) en el país.
- La oferta de programas de formación especializada y actualizada en educación bilingüe dirigidos a docentes en servicio que trabajan con programas bilingües exitosos como el de doble vía (o dual).

2. La labor que el Distrito Escolar Ysleta ha realizado a favor de los hispanohablantes se ve reflejada en:

- la numerosa presencia de este grupo de estudiantes minoritario en la mayoría de sus escuelas,
- los bajos índices de deserción en todas sus escuelas,
- los avances en el desempeño escolar de los estudiantes minoritarios,

- los exitosos resultados de dichos estudiantes en los exámenes estatales,
- el compromiso que éste y sus escuelas han asumido para crear condiciones educativas óptimas que resulten en éxito de sus estudiantes a lo largo de toda su trayectoria educativa,
- el respeto, defensa e incorporación del español -lengua materna de un gran porcentaje de su población estudiantil- en el currículo, en la enseñanza en las aulas, en las evaluaciones estatales y en el trabajo directo con padres y madres de familia,
- la elaboración de un currículo que contempla la enseñanza de lenguas distintas al inglés y de programas bilingües, como el de doble vía, que tienen como finalidad última la competencia en la lengua materna y en el inglés,
- la contratación de un número suficiente de profesores bilingües (inglés-español), directivos y administradores calificados y certificados para atender a poblaciones de estudiantes con lenguas.

3. La adopción por parte de las escuelas públicas de este estado de planes de estudio y libros de texto que contemplan tanto la diversidad cultural y étnica como conocimientos y destrezas destinados no sólo a todos los estudiantes sino también a aquellos que se relacionan específicamente con los estudiantes cuya primera lengua no es el inglés. Situación que ha generado, por ejemplo:

- La oferta de programas bilingües como el de doble vía, que tienen la finalidad brindarles a las minorías lingüísticas -en este caso los hispanohablantes- la posibilidad de expresar su cultura a través de la lengua con la que “aprenden” y “comprenden” el mundo, apoyando así tanto la adquisición del inglés como la apropiación y desarrollo de las habilidades básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) que se requieren para la competencia comunicativa en la lengua materna y en la segunda lengua.
- La composición de grupos de estudiantes cuya lengua materna corresponde tanto a la mayoritaria como a la minoritaria.

4. Los datos obtenidos en el desarrollo de esta investigación muestran que el éxito en la promoción de la alfabetización, en español en los estudiantes del aula de kindergarten estudiado, está relacionado con la adopción por parte de la maestra de características, principios y propósitos derivados del programa dual o programa enriquecido tales como:

- la participación de padres y madres de familia;
- la articulación con altos estándares de desarrollo, logro académico y cultura en la primera y segunda lengua;
- una instrucción bilingüe que proporciona un plan a largo plazo con respecto al uso de materiales escritos en español e inglés, el desarrollo profesional, los espacios y los requerimientos curriculares;
- un currículo e instrucción que están centrados en el estudiantes y que ofrecen amplias oportunidades para usar activamente el lenguaje y desarrollar la lengua oral y escrita y;
- un ambiente positivo y sano física y emocionalmente para todos que conlleva el desarrollo de actitudes positivas en las relaciones con los otros.

5. La consolidación de premisas que, además de ser la base de la construcción del plan de estudios oficial (TEKS para LOTE), resultan esenciales para el éxito de la alfabetización inicial de los estudiantes, porque:

- Los programas de lenguas distintas al inglés están dirigidos a todos los estudiantes independientemente de su lengua materna.
- El lenguaje se adquiere a través de una comunicación significativa.
- La competencia comunicativa se promueve a través de prácticas auténticas y diversificadas con propósitos específicos que centran su atención en el carácter social y funcional de la lengua, desde las que se contempla tanto el estudio de la gramática y la literatura como el desarrollo de las habilidades básicas de la lengua (hablar, escuchar, leer, escribir, observar y demostrar).

- La instrucción contempla una variedad de enfoques de enseñanza y de materiales -incluyendo programas de cómputo y materiales auténticos tales como los libros producidos por los propios estudiantes.
- La mayoría de los contenidos curriculares trabajados por la maestra son dinámicos, flexibles y relevantes culturalmente a las experiencias y antecedentes familiares y comunitarios de todos los estudiantes.

6. La influencia que ha tenido y tiene tanto la formación institucional como la generada a partir de los muchos años de experiencia en el aula de la maestra Manuela en su práctica cotidiana, ha generado prácticas de enseñanza que han logrado establecer condiciones favorables a la alfabetización de sus estudiantes que se manifiestan en los siguientes aspectos:

a) La integración de un grupo compuesto por estudiantes tanto hablantes del español (2/3 partes) como hablantes del inglés (1/3 parte) así como la creación de un ambiente positivo y sano en el que se valora el contacto entre ambas lenguas y culturas, y se tienen altas expectativas respecto al rendimiento académico de toda la clase.

b) La construcción de condiciones que ofrecen a todos los estudiantes variadas oportunidades para que usen activamente el lenguaje y desarrollen la lengua oral (en español e inglés) la lengua escrita (en español) en sí mismas y en el dominio de nuevos contenidos académicos.

c) La adopción de instrumentos de evaluación que tienen como finalidad monitorear de manera permanente a cada estudiante.

d) La organización de la enseñanza a través de variadas y diversificadas prácticas de alfabetización, modalidades de trabajo y materiales que promueven el uso de estrategias didácticas, como la distribución y organización de los espacios y el mobiliario del aula que posibilita: la creación de un ambiente de respeto, trabajo y relación con ambas lenguas y culturas promoviendo así, entre

los estudiantes, oportunidades para interactuar entre sí y compartir los aprendizajes y conocimientos que ahí se generan.

e) La planeación de secuencia de actividades orientadas a facilitar el trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes que reflejan las ideas que tiene Manuela: sobre los fines sociales de la educación, sobre cómo aprenden sus estudiantes y, sobre la lengua y la práctica de la educación lingüística y literaria. Dichas secuencias resultan pertinentes y favorables a la alfabetización de todos los estudiantes porque pueden llevar a cabo actividades que:

- Tienen, por un lado a escribir un texto (por ejemplo en este caso un mensaje) tomando en cuenta el desarrollo de operaciones de planificación y revisión y, por otro lado a apropiarse de los conocimientos necesarios para progresar en el dominio de las destrezas específicas sobre las que se trabaja y; porque para enseñar y aprender a escribir dichas unidades articulan actividades de lectura, escritura y oralidad interrelacionadas. La lectura de textos reales es un punto de referencia para profundizar en características, propiedades, elementos y componentes de la lengua escrita (Lomas, C. 1999: 361 Vol. I).
- *Exigen la observación activa de los alumnos y de la propia intervención, como requisitos para establecer situaciones didácticas diferenciadas, susceptibles de adaptarse a la diversidad inevitable del aula. Ello supone la renuncia de estereotipos y a las secuencias homogéneas en beneficio de una práctica educativa coherente en el contexto en que se construye* (Solé, I. 2004:152).
- Permiten reconocer cómo mediante variadas actividades, los estudiantes de la maestra Manuela participan colectiva e individualmente en complejas formas de reflexión y comunicación, pues tienen numerosas oportunidades para -con ayuda y sin ella-: hablar y escuchar; interpretar y producir; observar y modelar; ensayar y practicar; preguntar y responder

acerca de distintos temas, acontecimientos y experiencias que involucran a la lengua oral y a la lengua escrita.

7. Además, consideramos que la alfabetización inicial en español de los estudiantes que conforman el grupo de kindergarten estudiado es exitosa porque contempla la construcción de un ambiente en el aula que se caracteriza:

- Por la variedad de materiales, prácticas de lectura y escritura y, modalidades de organización social que hacen posible que los niños aprendan y participen con y de la lengua escrita a partir de una cuidadosa reflexión acerca de su naturaleza, función y uso y la oportunidad de: modelar, guiar, compartir, ejercitar y revisar actos de lectura y escritura así como patrones de lenguaje; escuchar, formular y responder preguntas; recibir y ofrecer retroalimentaciones acerca de sus experiencias dentro y fuera del aula.
- Por una maestra que toma en cuenta que cualquier iniciativa dirigida al aprendizaje de la lengua debe empezar (...) *por lo que los niños pueden hacer con el lenguaje (...) y por lo que todavía no pueden pero están aprendiendo a hacer con él, lo mismo que por lo que necesitarían aprender a hacer a fin de salir adelante en la escuela y en la vida* (Halliday, M. A. K. 1982:267).

Cabe resaltar que el hecho de que existen claras evidencias del éxito de la alfabetización en español de los estudiantes de la maestra Manuela no significa que no existieron desaciertos y problemas que conviene valorar y reflexionar sin embargo, en tanto que éstos no impidieron el logro de los objetivos establecidos (la alfabetización en español), se decidió centrar la atención en los aciertos y en las prácticas exitosas.

Reflexiones en torno a la situación del bilingüismo en México

Aunque el tema de esta investigación no es el bilingüismo en México resulta inevitable reflexionar sobre algunos aspectos del mismo en función de la experiencia que como mexicana tuve la oportunidad de tener en el desarrollo de

esta investigación. Sin pretender hacer un análisis comparativo entre ambos países y partiendo del hecho que los escenarios sociales, políticos, económicos y educativos son distintos en Estados Unidos de Norteamérica y en México, resulta interesante reflexionar sobre algunos aspectos que sin duda podrían tomarse en cuenta el desarrollo de políticas encaminadas a mejorar el desempeño, sobre todo, de estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas cuya lengua materna no es el español.

Las políticas sobre educación bilingüe

Aunque México cuenta en la actualidad con leyes que protegen y promueven el derecho a la enseñanza en lengua materna, éstas no han sido lo suficientemente claras con respecto a cómo facilitar el acceso a una educación que promueva las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes independientemente de cuál sea su lengua materna. En este sentido, algunas de las experiencias que, en el campo político, ha tenido el vecino país podrían resultar de gran utilidad en México, por ejemplo:

a) El debate sobre los objetivos de la educación bilingüe. En Estados Unidos de Norteamérica dicho debate contempla diversas posiciones con relación a los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas distintas a la dominante así como a los mecanismos que se requieren para suprimir las barreras lingüísticas que obstaculizan el acceso a la educación de estudiantes hablantes de una lengua minoritaria.

En este sentido convendría, en el caso de México, tomar en cuenta la necesidad de desarrollar un debate serio entorno a la discusión de los objetivos de la educación bilingüe, de manera que si lo que se pretende es que el aprendizaje y la enseñanza de una lengua distinta al español, promueva el bilingüismo, es decir, el dominio de dos lenguas entonces es necesario:

- que México se asuma como una nación multicultural y multilingüe y elabore leyes que protejan los derechos lingüísticos de los grupos que la conforman.

- que la educación bilingüe se destine tanto a estudiantes hablantes del español como aquellos que tienen como lengua materna una minoritaria, lo que conlleva la creación de mecanismos y condiciones académicas, sociales y económicas para formar docentes bilingües que dominen no sólo las lenguas involucradas sino también las teorías sobre el desarrollo de las minorías lingüísticas y el uso de recursos didácticos sensibles a las diferencias culturales y lingüísticas.

b) El debate sobre programas curriculares para educación bilingüe. En Estados Unidos de Norteamérica, casos como el juicio de *Lau v. Nichols* provocaron, por ejemplo, que los distritos escolares se involucraran en el diseño de materiales, programas curriculares y programas de formación específicos para la educación bilingüe.

En el caso de México, a pesar de haber ratificado el artículo 29 y el 30 de la Convención de los Derechos de los Niños adoptado por la asamblea de las Naciones Unidas en 1989 que establecen el respeto a la identidad cultural, valores y uso de la lengua materna de todos los niños, los esfuerzos encaminados a diseñar programas y materiales destinados a poblaciones indígenas cuya lengua materna es distinta al español no han sido suficientes por lo que convendría reflexionar entorno a, por ejemplo, si los programas bilingües con los que actualmente se opera en las escuelas cuyas poblaciones no tienen como lengua materna el español:

- Contemplan aspectos tales como la igualdad de oportunidades aprendizaje para todos los estudiantes que se manifiestan en la organización de una enseñanza dirigida al bilingüismo aditivo que fomenta el enriquecimiento lingüístico, es decir, posibilita que los estudiantes comparen y contrasten sus idiomas y desarrollen una conciencia lingüística crítica (Cummins, J. 2002).

- Hacen uso activo de estrategias de enseñanza que promueven el aprendizaje y la cooperación pluricultural lo que implica, por ejemplo, conformar grupos escolares con estudiantes hablantes del español y estudiantes cuya lengua materna sea distinta de este idioma.
- Promueven el desarrollo de destrezas académicas, lingüísticas y cognitivas positivas de todos los estudiantes tanto en lengua materna como en español sin confusiones ni perjuicios cognitivos y con altos niveles de rendimiento.

Bibliografía

- “Academia Excellence Indicator System. Campus Report” (2000-01), en: *Division of Performance Reporting and Research Texas Education Agency*. Texas.
- American Civil Liberties Union (2000:s/p). *Aquí se habla inglés, ¡sin excepciones!* www.aclu.org
- Arancibia, Violeta (1994). *Formación y capacitación de profesores: impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos*. UNESCO. Proyecto Principal de Educación. Boletín 34, agosto 1994.
- Baker, Colin (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Ediciones Cátedra S.A. de C.V. España.
- Bandler Michael J. (2000). “En la búsqueda de nuevos maestros: Pensemos en forma creativa conversación con la doctora Mildred Hudson” en: *La educación primaria y secundaria en Estados Unidos. Sociedad y valores estadounidenses*. Publicación electrónica del Departamento de Estado de Estados Unidos, Vol. 5, No. 2, junio de 2000.
<http://www.usinfo.state.gov/journals/itsv/0600/ijss/sec.htm#top>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. México.
- Biddle, B. y Anderson, D. () “Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza” en: Wittrock, M. comp. (1997) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. España.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo de transformación*. Paidós. España.
- Bloome, D. (1992). “Interacción e intertextualidad en el estudio de la lectoescritura en las aula: el microanálisis como una tarea teórica” en: Rueda M. B. y Campos M. A (1992) *Investigación etnográfica en educación*. UNAM. México.
- Carmena G, et al (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Ministerios de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. España.

- Cummins, J. (2002) *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata. España.
- Cassany, D. (1990), “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita” en: *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80. Página electrónica. Madrid: 1990. ISSN: 0214-7033.
<http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/ideas.htm>
- Castro, M. J. (1997). “Batalla en California” en: *El Nuevo Herald (Miami)*. El Nuevo Herald (Miami) 25 de agosto de 1997.
- Censo oficial (2001). *The City of El Paso, Census Data. 2001 Census Data*.
http://www.ci.el-paso.tx.us/city_resources/censusindex.htm
- Census Data (2001). Source U.S. Census Bureau: 2000.
http://www.ci.tx.us/city_resources/census/index.htm
- Clay, M. y Cazden, C. (1993). “Una interpretación vigotskyana de Recuperación de lectura” en: Moll, L., comp. (1993). *Vigotsky y la Educación*. Aique. Argentina.
- Cloud, N., Genesee, F. y Hamayan, E. (2000). *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Heinle & Heinle. EU.
- Cohen A. (2002). *Colegios universitarios de la comunidad en Estados Unidos*. Publicación electrónica del Departamento de Estado de Estados Unidos, Vol. 7, No. 1, Junio de 2002.
<http://www.usinfo.state.gov/journals/itsv/0600/ijss/sec.htm#top>
- Colombi, M. (2001). “El desarrollo del registro académico del español en estudiantes latinos en EE.UU” en: *El español en la sociedad de la información*. II Congreso Internacional de la Lengua Española. Centro Virtual Cervantes.
<http://cvc.cervantes.es/>
- Conde Morencia G. (2001). “La comparación de los sistemas educativos español y americano” en: *Dossier de apoyo para la enseñanza en EE.UU*. Consejería de Educación- Embajada de España.
<http://www.sgci.mec.es/usa/apoyo/index.shtml#articulos>
- Coronado, R. y Vargas, L. (2001). *El Paso Business Frontier. Federal Reserve Bank of Dallas. El Paso Branch Issue 2*. www.dallasfed.org

- Cummins, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Association for Bilingual Education. EU.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata edición en español. Madrid.
- Danitz, T. (2000). “La revolución de las normas en las escuelas estadounidenses” en: *Educación primaria y secundaria en Estados Unidos. Sociedad y valores estadounidenses*. Publicación electrónica del Departamento de Estado de Estados Unidos, Vol. 5, No. 2, junio de 2000.
<http://www.usinfo.state.gov/journals/itsv/0600/ijss/sec.htm#top>
- Departamento de Estados Unidos. Programa de información internacional (2000). *Educación en Estados Unidos de América*. Publicación electrónica del Departamento de Estado de Estados.
<http://usinfo.state.gov/espanol/eua/educ.htm>
- Díaz – Aguado M. J. (2003) *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Ediciones Pirámide. Madrid.
- Distrito Escolar Independiente de Ysleta (2003). *Declaración de Visión Documento oficial*. El Paso, Texas 2003.
- Doyle, Denis P. (1997), “La comunidad y el aula” en: *La educación en Estados Unidos: continuidad y cambio. Sociedad y valores estadounidenses*. Publicación Electrónica de USIS, Vol. 2, No. 4, diciembre de 1997.
<http://www.usinfo.state.gov/journals/itsv/0600/ijss/sec.htm#top>
- Elichiry, Nora, E. (1991). *Alfabetización en el primer ciclo escolar. Dilemas y alternativas*. UNESCO. Chile.
- Ferreiro, (E. 1997). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Siglo XXI. México.
- Freeman, Y. S. y Freeman, D. E. (1998). *La enseñanza de la lectura y la escritura en español en el aula bilingüe*. Heinemann. E.U.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992, 9° ed.). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Morata. España.
- Goodlad John I. (2000 s/p), en: “El redescubrimiento de la formación de maestros: la renovación de la escuela y la formación de los educadores” en: *La educación primaria y secundaria en estados unidos. Sociedad y valores*

estadounidenses. Publicación electrónica del Departamento de Estado de Estados Unidos, vol. 5, no. 2, junio de 2000.

<http://www.usinfo.state.gov/journals/itsv/0600/ijss/sec.htm#top>

- Goodman, K. (1998). *El Lenguaje integral*. Aique 3° ed. Argentina.
- Goodman, K. (1996). *On Reading*. Heinemann. EU.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo de la investigación educativa*. Morata. España
- Graves, D.H. (1991). *Didáctica de la escritura*. Morata 2° ed. España.
- Evertson, C. M. y Green, J. (1989). "La observación como indagación y método." en: *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós. España, 1989.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo Veintiuno. México.
- Gumperz, John (1986 traducción al español 1998). "La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización" en: Cook-Gumperz (1986 traducción al español 1998). *La construcción social de la alfabetización*. Paidós. España.
- Halliday (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. FCE. México.
- Hamel E. (1999). "Los derechos lingüísticos de los hispanohablantes en California" en: *La Lengua Española en Estados Unidos*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Talleres Gráficos de México, Unión Latina y Fondo de Cultura Económica. México.
- Hawking Stephen s/f.
<http://www.frro.utn.edu.ar/cedi/Didactica%20Especial%20para%20capacidades%20diferentes.doc>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Grao 2° ed. España.
- Jackson, PH. W. (1991). *La vida en las aulas*. Morata. España.
- Liston D.P. y Zeichner K. M. (1993 2°ed.). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata. España.

- Lomas, C. (1997), “Enseñar lengua” en: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Lomas, C. Osorio, A. Compiladores (1997). Paidós. España.
- Lewis A. C. (2000: s/p), “Diversidad en la Educación de Estados Unidos” en: *La educación primaria y secundaria en Estados Unidos. Sociedad y valores estadounidenses*. Publicación electrónica del Departamento de Estado de Estados Unidos, Vol. 5, No. 2, junio de 2000.
<http://www.usinfo.state.gov/journals/itsv/0600/ijss/sec.htm#top>
- Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós. España.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. I y II. Paidós. España.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. España.
- Lovelace, M. (1995). *Educación Multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Editorial Escuela Española. España.
- Martínez, L. (2002), “Prohíben hablar español en las escuelas: inconforma medida a docentes y padres de familia” en: *Virus bilingües, virus democráticos*.
<http://www.latinosonline.com/cabe>
- Martínez, R. (S/F:3). *México y Estados Unidos: el tenso abrazo del otro*.
<http://www.zonezero.com/magazine/essays/distnat/zabra.html>
- McLane, J.B. y McNamee, G.D. (1990 edición en español 1999). *Alfabetización temprana*. Morata. España.
- Méndez, Silvia, R. (1999). *La iniciativa 187 del estado de California, Estados Unidos de América, sobre inmigrantes indocumentados*. Revista Jurídica de Derecho Comparado. Biblioteca Jurídica Virtual, Número 82. UNAM, México.
<http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/82/el/el19.htm>
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós 1° edición en español. España.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós 1° ed. España.

- Mimó O. R. (1997), "Declaración Universal de Derechos Lingüísticos" en: *Educación bilingüe e intercultural* Revista Iberoamericana Digital de Educación, No. 13 Enero-Abril 1997. Organización de Estados Iberoamericanos http://www.campus-oei.org/numeros_anteriores.htm
- Moll, L. (1993 Comp.). *Vigotsky y la Educación*. Aique. Argentina.
- National Clearhouse bilingual Education (2000). www.ncbe.gwu.edu
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós. México.
- Niedo y Macedo (1997). *Un Currículo Científico para Estudiantes de 11 a 14 años*. Coedición: OEI - UNESCO/Santiago. Impreso en España. <http://www.oei.org.co/oeivirt/curricie/index.html>. Notimex S.A. de C.V. (2001). Notimex S.A. de C.V. México. 12 Abril.
- Notimex (2000). "Denuncian compra de opositores a Educación Bilingüe en Arizona". *Notimex*. Artículo periodístico difundido en julio de 2000 en Internet. www.notimex.com
- Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs: Q&A. (s/f). *General Questions on Bilingual Education*. http://www.ed.gov/offices/OBEMLA/q_a1.html
- Onrubia, J. (1999), "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas", en: *El constructivismo en el aula*. Coll, C. et al Grao. España.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. 1ª ed en español. Paidós. España.
- Project Mariposa Phase II (2001). *Dual Language in the New Millineum*. Distrito Escolar Ysleta. Texas. E.U.
- Regie Routman (2000). "Enseñar a los niños a leer" en: *Best Ideas in Teaching. Entrevistas a fondo con célebres autoridades en tópicos del plan de estudios para primaria, secundaria y preparatoria*. MCTN. E.U.
- Rethinking Schools (2002-2003). *La educación bilingüe es un derecho civil y humano*. Volumen 17 No. 2. EU.
- Riley Richard W (2000), "Instantáneas de la educación de hoy en Estados Unidos" en: *La educación primaria y secundaria en Estados Unidos. Sociedad y valores estadounidenses*. Publicación electrónica del Departamento de

- Estado de Estados Unidos, Vol. 5, No. 2, junio de 2000.
<http://www.usinfo.state.gov/journals/itsv/0600/ijss/sec.htm#top>.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós, 1º edición en español. España.
 - Rossier, B., Rossier, R. M. y Netkin, H. (1998: s/p). *Traducción de la proposición 227*. <http://www.texten de la 227-español.html>
 - Silva- Villar, L. (2002), “La opinión (Los Ángeles)” en: *Virus bilingües, virus democráticos*. <http://www.latinosonline.com/cabe>
 - SEDL y TEA (1997). *A Texas Framework for Language Other Than English. Project ExCELL. Excellence and Challenge: Expectations for Language Learners*. Austin, Texas. E.U.
 - Smith, F. (2003). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. 2ª ed. Trillas. México.
 - Solé, I. (2004 15º ed). *Estrategias de Lectura*. Grao. España.
 - Stenhouse, L. (1987 4º ed. en español). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. España.
 - Sund, C: (1999). *Un resumen de la educación bilingüe*. Página Web de la Asociación Nacional de Educación (NEA). EU.
<http://www.nea.org/index.html>
 - Swartz & Klein (1997) citados por Swartz Stanley L. (1999), “Aprendizaje Inicial de la Lecto-escritura de California y Reading Recovery: dos programas innovadores para enseñar a los niños a leer y escribir”, en: (1999) *Claremont Reading Conference Year Book*. Claremont, CA. Claremont Graduate School. Dreyer, P. (Ed.). E.U.
 - Swartz Stanley L. (1999). *Claremont Reading Conference Year Book*. Claremont, CA. Claremont Graduate School. Dreyer, P. (Ed.). E.U.
 - Syd Lindsley (2000). *Asalta por género: El ataque de las mujeres inmigrantes*. Traducida por Heguiabehere, J. y revisado por Sola A. <http://www.Znet.Commentaries>, 3-12-2000.
 - TEA Texas Education Agency (1998) en: “Division of Curriculum and Professional Development” E.U.

<http://www.tea.state.tx.us/teks/teksfaq/comp2.html>

_____ “Conocimientos y Destrezas Esenciales de Texas. Resumen para los padres”.

_____ “Substantive Comparison of the Texas Essential Knowledge and Skills with the Essential Elements Spanish Language Arts and English as a Second Language”.

- Teberosky, A. (1982), “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal”, en: Ferreiro, E. y Palacios, M. (1982 comps). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI. México.
- Tecla (1998). “*El Español en Estados Unidos. La proposición 227*”. Tarea 1, edición de 15 de junio. <http://www.bbk.ac.uk/Tecla>.
- Tecla (1998). *Desde Birkbeck Collage*. Edición de 15 de junio de 1998. <http://www.bbk.ac.uk/tecla/1998/15junio.html>
- The University of Texas at El Paso. *Undergraduate catalog 2000- 2002*. UTEP. El Paso, Texas. E.U.
- TESOL (1997). [Teachers of English to Speakers of Other Languages:] *Las metas para los aprendices del Inglés como segunda lengua (ESOL)*. EU.
- TEKS (2000), “Summary of TEKS” en: *Texas Center Reading and Language Arts. (2000). Collage of Education*. University of Texas at Austin. EU.
- Texas Education Agency. Academic (1999-2000 Distric Profile) Excellence Indicator System. EU.
Texas Education Agency. *Academic Excellence Indicator System, 2002-2003 Campus Profile*. EU. <http://www.tea.state.tx.us/resources/carric.html>.
Texas Assessment of Academic Skills. Ysleta Independent School District (2002). Assessment, Accountability and Research. Longitudinal Comparison of TAAS, Exit Level and Grades 3-8 2000, 2001, 2002. Accountability Student Group. <http://www.tea.state.tx.us/resources/carric.html>.
- *Texas Essential Knowledge and Skills*.
<http://www.tea.state.tx.us/resources/carric.html>.
- Texas Center for Reading and Language Arts College of Education (2000). University of Texas at Austin. www.tenet.edu/teks/language_arts.

- Torres Santomé, J. (1990), "Prólogo a la edición española: La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas" en: Jackson, PH. W. (1990 reimpresión) *La vida en las aulas*. Morata. España.
- Torres, R. M. (1999). "Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?", en: *Boletín del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe*. N° 49 Agosto, 1999.
- Tusón, A. (1993), "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua" en: Lomas. C. y Osoro, A. (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. España.
- Valdés, G. (2001). *Heritage Language Students: Profiles and a Possibilities*. <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele/74.suarez.pdf>
- Van Dijk (2001). *Texto y contexto de los debates parlamentarios*. *Revista electrónica de estudios filológicos*. Número 2, noviembre. <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/TAvanDijkTonos2.htm>
- Viñao, A. (1999) *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Fundación Educación, voces y vuelos, I.A.P. México.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. E.U.
- Ysleta Independent School District (1997). *Spanish TEKS. Language Arts*. Documento oficial del Distrito Escolar Ysleta. Texas. E.U.
- Zabala, A. (1998 4ªed.). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Grao. España.
- Zelasko, N. y Antunez, B (2000). *Si su niño aprende en dos idiomas. Una guía para que las familias sepan como mejorar las oportunidades educativas de los niños que adquieren el inglés como segunda lengua*. National Clearinghouse for Bilingual Education. Washington, DC. E.U.

Anexo 1

Guión de observación

Para las observaciones en el aula con la docente se propone recopilar datos acerca de:

1. Croquis del aula: distribución de los espacios para el trabajo o actividad: número de áreas o espacios en los que se divide el aula (biblioteca, escritura, artes, computación, trabajo individual, trabajo colectivo, etcétera); mobiliario (escritorio del docente, mesas para trabajar en equipo, pizarrón, rotafolio, estantes para libros y dividir espacios, mesas o escritorios individuales, sillas, mecedoras para lectura, tapetes, computadoras, aparato de acetatos, etcétera); materiales del alumno, del docente, para el alumno, para el maestro (libros, big books, revistas, mapas, cuadernos, producciones de los alumnos, cuadernos, etcétera).

2. Personas involucradas durante la observación.

- a) **Alumnos:** total de alumnos que conforman el grupo; número de alumnos asistentes por día de observación; actitudes durante la observación: tímidos, inquietos, reservados, espontáneos, activos, pasivos, silenciosos, platicadores, etcétera; interacciones con compañeros y docentes: cuándo y cómo se dirigen al docente, a los alumnos y propósito (petición, revisión de trabajos, preguntas, confirmación, etcétera); conformación sociocultural del grupo (ambiente rural/urbano, lugar de nacimiento; número de generación; tipo de bilingüismo sustractivo/aditivo; contexto lingüístico extraescolar; historia escolar, etcétera).
- b) **Docentes:** titular del grupo, grados en los que trabaja, años de experiencia en esta escuela y en general; lugar y fecha de nacimiento, número de generación, contexto lingüístico (aditivo/sustractivo) extraescolar y escolar (qué lenguas utiliza en la escuela, en su casa, en su comunidad y con quiénes se dirige en una u otra lengua); trayectoria como docente monolingüe/bilingüe; condiciones laborales: funciones, responsabilidades y compromisos adquiridos en el lugar de trabajo; tipo de contratación, puesto que desempeña; horario con el que trabaja con

este grupo; lengua que utiliza la mayor parte del tiempo con sus alumnos; actitudes con el grupo, con los equipos, con un niño; en caso de la presencia durante la observación de otros maestros, autoridades, padres de familia, etc.; interacciones con: el grupo, otros maestros, autoridades, padres de familia o personal con el que se relaciona durante su trabajo cotidiano.

3. Secuencia de trabajos o actividades: registrar secuencias completas; tiempo de duración: hora de inicio y término; horario en el que se presenta; tipo de actividad: contenido o área curricular o extracurricular; materiales utilizados.

4. Escuela: organigrama; población (administrativa, docente, estudiantil); tamaño: # de alumnos, docentes, administrativos; #grados y grupos escolares; tipo y # de espacios con los que cuenta; proyecto escolar (objetivos, filosofía, programas –curriculares y otros- que ofrece); niveles educativos (básico, medio, medio superior); programas educativos: monolingüe, bilingüe, etcétera; actividades escolares y extraescolares; vinculación, responsabilidades, compromisos y funciones que tiene con las oficinas del Distrito Escolar y con otras instancias oficiales.

Anexo 2

Guión de entrevista

Para las entrevistas abiertas y continuas con la docente se propone recopilar datos acerca de:

a) Trayectoria personal: lugar de nacimiento, origen de sus padres, estado civil, experiencias con la lengua materna y la segunda lengua, experiencias personales como hablante de una lengua minoritaria y mayoritaria, experiencias como estudiante en una escuela monolingüe y/o bilingüe.

b) Trayectoria profesional: formación, conocimientos, creencias, concepciones, expectativas, enfoques y posturas sobre la educación bilingüe, la enseñanza del español, la alfabetización en lengua materna, la adquisición de una segunda lengua.

c) Práctica docente: composición étnica y lingüística del grupo de estudiantes, papel de la lengua materna y la segunda lengua, Propósitos u objetivos de la clase, procedimientos y materiales didácticos utilizados, criterios tomados en cuenta en la organización de los grupos, tipo de interacción profesor-alumno, alumno-alumno, contenidos y situaciones de enseñanza, función de la escuela, participación de los padres de familia, desarrollo y planeación del trabajo docente

Anexo 3

Características y objetivos de los programas bilingües *

Tipos de Programas	Características principales	Propósito general
Bilingüe Dual español - inglés	Conocido también programa de educación enriquecida, enfatiza la necesidad de rebasar los estándares en las áreas del currículo mientras enriquece el desarrollo de los estudiantes en la primera y segunda lengua.	Tiene como propósito lograr el total desempeño en dos lenguas, el entendimiento y apreciación de las culturas asociadas con dichas lenguas y altos niveles de logro en todas las áreas del currículum.
Bilingüe de transición español - inglés	En los Estados Unidos es un tipo de programa, también llamado Early exit bilingual education, para estudiantes de lengua minoritaria (español) quienes no hablan el inglés o tienen un desempeño limitado en esta lengua. La primera lengua de los estudiantes es usada para la enseñanza de cierta parte del currículum por un número limitado de años (usualmente dos o tres).	Intenta facilitar la transición de los estudiantes de lengua minoritaria a la enseñanza que se da únicamente en inglés. Pretende lograr el total desempeño en el inglés hablado y escrito pero no tiene como objetivo mantener o desarrollar la primera lengua de los estudiantes.
Inmersión al inglés	Aunque generalmente no hay una definición aceptada, algunos educadores y políticos se refieren a éste como el programa regular para hablantes nativos del inglés donde ésta es la única lengua de enseñanza. Este programa puede o no incluir consideraciones especiales para los estudiantes del inglés como segunda lengua.	Alcanzar el desempeño en el inglés hablado y escrito y el total logro académico.

* Traducción propia, fuente: Cloud, N.; Genesee, F.; Hamayan, E . (2000) *Dual Language Instruction: A handbook for Enriched Education*. Heinle & Heinle. United State of America Pp. 5.

Anexo 4

Tabla 4: Primavera 2002 –Resultados preliminares en TAAS CD's

Exit&3rd-8th Grades	Reading			Mathematics			Writing		
	Number Taking	Number Passing	Percent Passing	Number Taking	Number Passing	Percent Passing	Number Taking	Number Passing	Percent Passing
All students	20748	18862	90.9%	20883	19747	94.6	8836	7971	90.2
African American	477	443	92.9	473	438	92.6	216	192	88.9
Hispanic	18380	16601	90.3	18504	17463	94.4	7770	6982	89.9
White	1695	1632	96.3	1705	1652	96.9	754	714	94.7
Eco.Disadvantaged	15866	14210	89.6	16020	15043	93.9	6476	5746	88.7

Tabla 5: Primavera 2001 –Fuente: TEA Accountability Tables

Exit&3rd-8th Grades	Reading			Mathematics			Writing		
	Number Taking	Number Passing	Percent Passing	Number Taking	Number Passing	Percent Passing	Number Taking	Number Passing	Percent Passing
All students	20485	18310	89.4	20579	19337	94.0	8673	7816	90.1
African American	503	457	90.9	498	462	92.8	211	188	89.1
Hispanic	17892	15860	88.6	17997	16883	93.8	7573	6808	89.9
White	1850	1775	95.9	1846	1772	96.0	782	726	92.8
Eco.Disadvantaged	14934	13164	88.1	15031	14069	93.6	5933	5294	89.2

Tabla 5: Primavera 2000 –Fuente: TEA Accountability Tables

Exit&3rd-8th Grades	Reading			Mathematics			Writing		
	Number Taking	Number Passing	Percent Passing	Number Taking	Number Passing	Percent Passing	Number Taking	Number Passing	Percent Passing
All students	20602	18317	88.9	20645	19030	92.2	8655	7845	90.6
African American	508	465	91.5	496	456	91.9	201	179	89.1
Hispanic	18002	15868	88.1	18055	16609	92.0	7521	6779	90.1
White	1887	1805	95.7	1884	1778	94.4	839	804	95.8
Eco.Disadvantaged	15298	13366	87.4	15331	13999	91.3	6129	5465	89.2

Anexo 5

En las siguientes tablas (TEA, 1998) se presentan, de manera resumida, los contenidos y las metas para kindergarten en las cuatro áreas de estudio.

a) En el área de **Estudios Sociales** los contenidos y las metas generales son:

Estudios Sociales	
Contenidos	Metas
Historia	<ul style="list-style-type: none"> • aprenden acerca de los días de fiesta que tienen sentido patriótico • aprenden acerca de las contribuciones de personajes como George Washington • organiza los eventos de acuerdo con su orden cronológico
Geografía	<ul style="list-style-type: none"> • localizan y describen la posición relativa de ciertos lugares • identifican las características físicas y humanas de ciertos lugares
Economía	<ul style="list-style-type: none"> • identifican las necesidades básicas humanas y explican cómo pueden satisfacerse • aprenden acerca de los diferentes trabajos y de las razones por las cuales las personas trabajan
Gobierno	<ul style="list-style-type: none"> • identifican las reglas y las razones por las que éstas existen • identifican las figuras de autoridad
Ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> • identifican las banderas de los Estados Unidos y de Texas • recitan el juramento de alianza a la patria
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • identifican las semejanzas y diferencias entre personas de diferentes culturas • identifican las costumbres de la familia y de la comunidad
Ciencias naturales, tecnología y sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • dan ejemplos de la tecnología e indican cómo estos ayudan a satisfacer las necesidades de las personas.

b) Para el área de **Matemáticas**, los contenidos y las metas generales son:

Matemáticas	
Contenidos	Metas
Números, las operaciones y el razonamiento cuantitativo	<ul style="list-style-type: none"> • utilizan palabra y números para describir el tamaño relativo de ciertos objetos • describen la posición de los acontecimientos en una secuencia • hacen uso de los números ordinales • dividen un entero en partes iguales • explican el concepto de la mitad de un entero • demuestran sus conocimientos de la suma y la resta
Configuraciones, relaciones y	<ul style="list-style-type: none"> • identifican diseños específicos, los extienden y crean los suyos propios • usan los diseños en la predicción de lo que ha de venir

razonamiento algebraico	<ul style="list-style-type: none"> • cuentan de uno en uno hasta cien
Geometría y razonamiento espacial	<ul style="list-style-type: none"> • describen un objeto en relación a otro en lenguaje informal • colocan ciertos objetos en posiciones dadas • describen e identifican la forma de los objetos • comparan y separan diferentes objetos entre sí • reconocen las formas geométricas • describen, identifican y comparan las diferentes formas geométricas
Procesos de medición	<ul style="list-style-type: none"> • compran y organizan ciertos objetos según su longitud, volumen o peso • comparan las temperaturas medidas • comparan medidas de tiempo • organizan los hechos por secuencias • leen el calendario usando sus conocimientos de los conceptos de los días, las semanas y los meses
Probabilidad y estadística	<ul style="list-style-type: none"> • construyen gráficas • usan las gráficas para dar respuesta a preguntas a preguntas formuladas
Estrategias para la resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • identifican las matemáticas en situaciones de la vida diaria • usan con ayuda un modelo de resolución de problemas • seleccionan o desarrollan una estrategia apropiada para la resolución de problemas

c) Para el área de **Ciencias**, los contenidos y las metas generales son:

Ciencias	
Contenidos	Metas
Medidas de seguridad	<ul style="list-style-type: none"> • demuestran sus conocimientos de las medidas de seguridad tanto en el salón de clases como en sus investigaciones de campo • usan y conservan los recursos disponibles
Proceso de investigación científica y pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> • utilizan los sentidos y herramientas comunes como las lupas, las balanzas, los vasos y platos hondos para hacer observaciones y coleccionar información ya sea haciendo preguntas, comunicando los resultados y toman decisiones • utilizan las computadoras y la tecnología para dar apoyo a sus investigaciones
Diseños, sistemas y ciclos	<ul style="list-style-type: none"> • describen patrones que incluyen las estaciones, el crecimiento, el día y la noche y prediga lo que va a suceder después, mediante el uso de gráficas • aprenden acerca de las propiedades de los sistemas que pueden ser descritas en términos de sus partes, por ejemplo ciertos juguetes, vehículos y bloques de construcción • comprenden las estructuras, interacciones y procesos que se encuentran en sistemas que, cuando se combinan, son capaces de

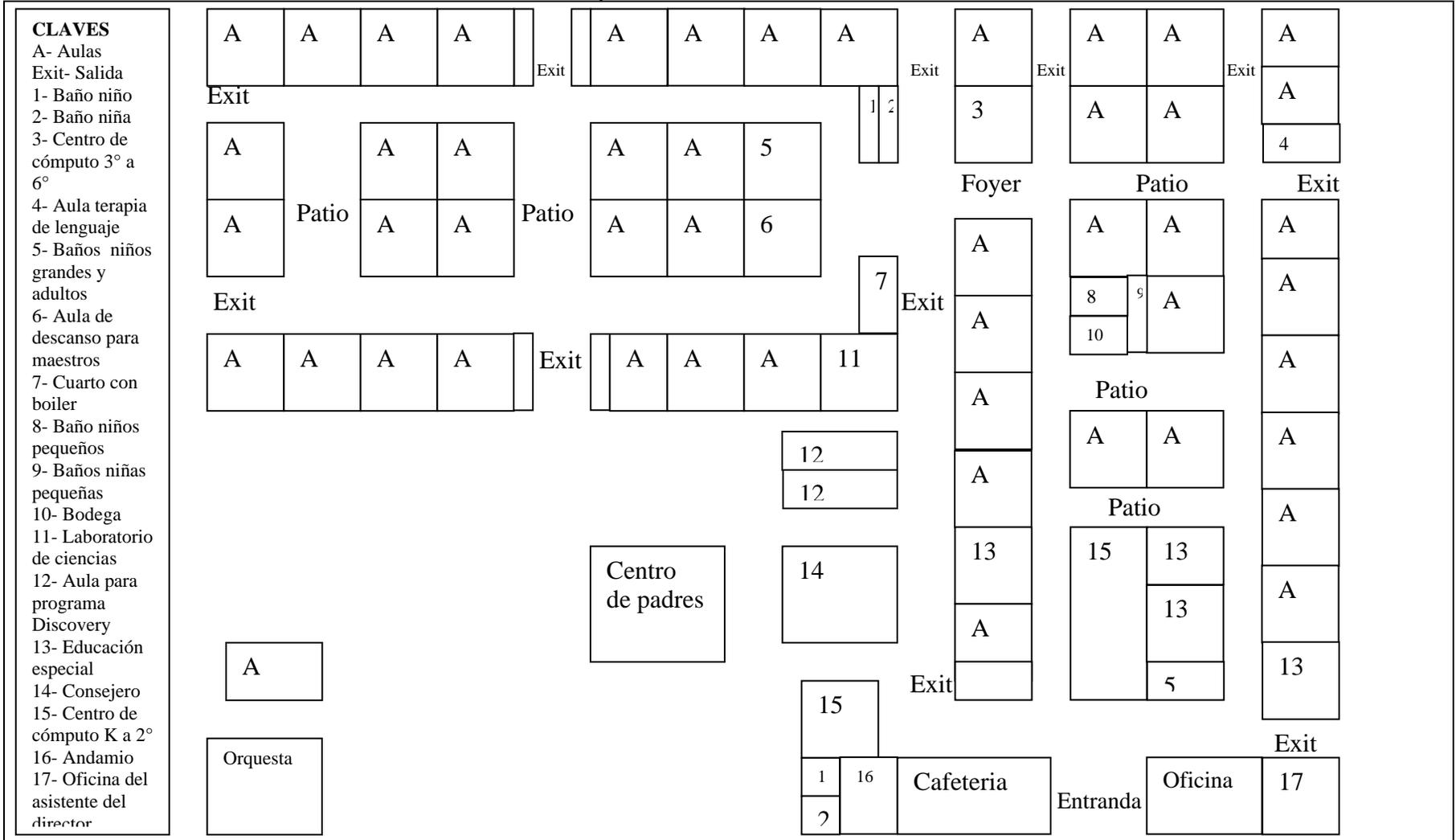
	hacer algo que no podrían hacer por sí mismos
Cambios	<ul style="list-style-type: none"> • observan, describen y toman notas de los cambios en los sistemas, los ciclos y los modelos • anotan los cambios en tamaño, masa, color, posición, cantidad, tiempo, temperatura, sonido y movimientos, observando los cambios del tiempo y los ciclos de vida de ciertos organismos en el medio ambiente natural
Organismos vivos y objetos inertes	<ul style="list-style-type: none"> • identifican los organismos y los objetos y sus partes respectivas • exploran las necesidades básicas de los organismos vivos y dan ejemplos de la dependencia entre uno y otro • identifican cómo nuestro planeta, la tierra, provee los recursos necesarios para la vida
Comprensión de la naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> • observan y describen las propiedades de las rocas, el terreno y el agua

d) Para el área de **Artes del lenguaje y la lectura en inglés**, los contenidos y las metas generales son:

Artes del lenguaje y la lectura en inglés	
Contenidos	Metas
Escuchar y hablar	<ul style="list-style-type: none"> • prestan atención a la información dada en forma oral, a las rimas, las canciones, las conversaciones y los cuentos • escuchan a otros hablar de sus experiencias, costumbres y culturas • dan anuncios públicos, indicaciones y presentaciones • dramatizan obras teatrales, poemas y cuentos • hacen pedidos, recuentos y descripciones de cuentos y narraciones de experiencias de manera clara • escuchan con atención los cuentos contemporáneos y clásicos, y otros textos que les son leídos en voz alta
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • reconocen que lo impreso representa el lenguaje oral y que por lo tanto tienen significado en ejemplos como la escritura de su nombre y en letreros como “salida” y “peligro” • reconocen las mayúsculas y minúsculas impresas y comprenden que lo impreso representa lenguaje • manejan los sonidos de las palabras habladas (conciencia fonológica) • decodifican palabras simples usando sus conocimientos de la relación existente entre las letras y los sonidos • identifican aquellas palabras que sirven para nombrar a las personas, lugares o cosas y aquellas palabras que sirven para denotar acción • aprenden palabras nuevas a través de los textos que les son leídos en voz alta • recuentan o dramatizan los eventos importantes de una historia

	<ul style="list-style-type: none">• recopilan información importante y hacen preguntas relevantes
Escritura	<ul style="list-style-type: none">• escriben su nombre y las letras del alfabeto• utilizan su conocimiento fonológico para asociar sonidos con letras y escribir mensajes• desarrollan un mayor dominio de la caligrafía, tal como en la forma de sostener el lápiz, la posición del papel y los primeros trazos• dictan mensajes tales como noticias y relatos para que otros los escriban• escriben rótulos, notas y títulos para ilustraciones, cartelones y centros de estudio• escriben para anotar ideas y reflexiones• toman dictado o dictan preguntas, ideas y cuentos• generan ideas antes de escribir sobre tópicos escogidos por sí mismos• utilizan la tecnología disponible para escribir textos

Anexo 6
Croquis de la escuela Le Barron



Anexo 7

Fotografías que muestran los formatos de registros de:

- Avances de lectura

Registro de avances de lectura

Nombre _____ Escuela _____ (Name) (School)		Maestra de clase _____ (Classroom teacher)	
Use el guión para administrar esta tarea. (Use the script when administering this task.)			
Página (Page)	Resultado (Score)	Pregunta (Item)	
La cubierta (Cover)		1. La parte de enfrente	
2/3		2. El texto impreso lleva el sentido (y no la ilustración)	
4/5		3. Dónde empezar	
		4. Dónde seguir	
		5. Regresar a la izquierda	
		6. Aparear palabra por palabra	
		7. Concepto del comienzo y el fin	
		8. La parte de abajo	
9		9. Empieza con 'La' (Las piedras) Línea de abajo: Línea de arriba o vuelta el libro	
11		10. Cambio del orden de las líneas	
13		11. Página izquierda antes de la derecha	
		12. Un cambio del orden de las palabras	
		13. Un cambio del orden de las letras	

- Avances en la escritura

Registro de los progresos de los niños en escritura

<p style="text-align: center;">Mira, yo puedo <i>Look, I can</i></p> <p>Escribir letras <i>Write letters</i></p> <p>Dejar Espacios <i>Space words correctly</i></p> <p>Escribir letras de la izquierda a la derecha <i>Write letters left to right</i></p>		<p>Poner un punto final <i>Use periods correctly</i></p> <p>Poner comas en donde van <i>Use commas correctly</i></p> <p>Poner una letra mayúscula al principio de una oración <i>Use capital letters to start a sentence</i></p> <p>Poner una letra mayúscula en los nombres propios <i>Use capital letters in proper names</i></p> <p>Escribir una oración <i>Write one sentence</i></p> <p>Escribir dos oraciones <i>Write two sentences</i></p> <p>Escribir tres o más oraciones <i>Write three or more sentences</i></p>
--	--	---

- Actividades para padres de familia

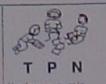
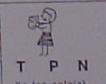
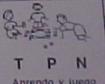
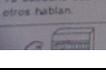
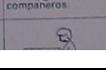
<p style="text-align: center;">Lista de Verificación</p> <p style="text-align: center;">Actividad de Padres</p> <p>Yo <u>Bethy Wilho</u> soy el padre/madre o tutor de <u>Katelyn</u></p> <p>Mostrar mi compromiso por medio de las siguientes actividades. (Ponga una marca en el lugar apropiado cada vez que participe en esa actividad durante estas seis semanas.)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Actividad</th> <th>Marcas de Cuenta</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Asistir a talleres de padres</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Leer a mi hijo/hija (diariamente)</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Escuchar a mi hijo/hija cuando lee</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Planear para que mi hijo/hija les lea a miembros de la familia/amigos</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Visitar el salón de clase de mi hijo/hija y leerles a los niños en voz alta o contarles un cuento</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>	Actividad	Marcas de Cuenta	Asistir a talleres de padres	<input checked="" type="checkbox"/>	Leer a mi hijo/hija (diariamente)	<input checked="" type="checkbox"/>	Escuchar a mi hijo/hija cuando lee	<input checked="" type="checkbox"/>	Planear para que mi hijo/hija les lea a miembros de la familia/amigos	<input checked="" type="checkbox"/>	Visitar el salón de clase de mi hijo/hija y leerles a los niños en voz alta o contarles un cuento	<input checked="" type="checkbox"/>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Actividad</th> <th>Marcas de Cuenta</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>mi hijo/hija en escritura de cartas y listas, en lectura útil de recetas/instrucciones, etc.</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Visitar la biblioteca con mi hijo/hija</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Escribir cuentos con mi hijo/hija relativos a nuestra familia</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Reforzar positivamente a mi hijo/hija al participar en actividades del alfabetismo</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Fijar las escrituras de mi hijo/hija en nuestro hogar</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>	Actividad	Marcas de Cuenta	mi hijo/hija en escritura de cartas y listas, en lectura útil de recetas/instrucciones, etc.	<input checked="" type="checkbox"/>	Visitar la biblioteca con mi hijo/hija	<input checked="" type="checkbox"/>	Escribir cuentos con mi hijo/hija relativos a nuestra familia	<input checked="" type="checkbox"/>	Reforzar positivamente a mi hijo/hija al participar en actividades del alfabetismo	<input checked="" type="checkbox"/>	Fijar las escrituras de mi hijo/hija en nuestro hogar	<input checked="" type="checkbox"/>
Actividad	Marcas de Cuenta																								
Asistir a talleres de padres	<input checked="" type="checkbox"/>																								
Leer a mi hijo/hija (diariamente)	<input checked="" type="checkbox"/>																								
Escuchar a mi hijo/hija cuando lee	<input checked="" type="checkbox"/>																								
Planear para que mi hijo/hija les lea a miembros de la familia/amigos	<input checked="" type="checkbox"/>																								
Visitar el salón de clase de mi hijo/hija y leerles a los niños en voz alta o contarles un cuento	<input checked="" type="checkbox"/>																								
Actividad	Marcas de Cuenta																								
mi hijo/hija en escritura de cartas y listas, en lectura útil de recetas/instrucciones, etc.	<input checked="" type="checkbox"/>																								
Visitar la biblioteca con mi hijo/hija	<input checked="" type="checkbox"/>																								
Escribir cuentos con mi hijo/hija relativos a nuestra familia	<input checked="" type="checkbox"/>																								
Reforzar positivamente a mi hijo/hija al participar en actividades del alfabetismo	<input checked="" type="checkbox"/>																								
Fijar las escrituras de mi hijo/hija en nuestro hogar	<input checked="" type="checkbox"/>																								

- Avances en general

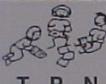
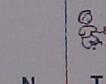
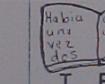
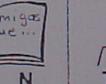
LEBARRON PARK ELEMENTARY SCHOOL
 920 BURGUNDY
 EL PASO, TEXAS 79907
 859-9113
 Joe A. Urias - Director

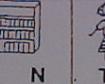
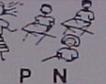
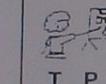
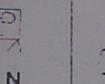
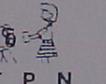
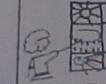
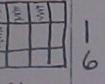
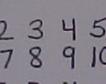
Reporte de Progreso de Kinder

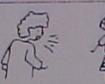
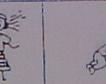
Nombre _____ Fecha _____
 Profesora _____ Comentarios _____
 Firma del Padre _____

 TPN Yo escucho cuando otros hablan.	 TPN Me gusta escuchar historias o cuentos.	 TPN Yo leo con mis compañeros.	 TPN Yo leo solo(a).	 TPN Aprendo y juego bien.
 TPN Puedo escribir composiciones yo solo(a).	 TPN Mi escritura puede ser leída por otros.	 TPN Puedo trabajar calladito e independientemente.		

Comentarios _____

 TPN Yo leo con mis compañeros.	 TPN Yo leo solo(a).	 TPN Aprendo y juego bien.
 TPN Puedo escribir composiciones yo solo(a).	 TPN Mi escritura puede ser leída por otros.	 TPN Puedo trabajar calladito e independientemente.

 TPN Yo ayudo a mantener mi salón de clases limpio.	 TPN Tengo confianza en compartir con el grupo.	 TPN Puedo escribir composiciones yo solo(a).	 TP Mi escritura puede ser leída por otros.
 TPN Puedo seguir las instrucciones de la maestra.	 TPN Yo cuido mis cosas y las mantengo en orden.	 TPN Me gusta leer en casa.	 TP Me gusta
 TPN Yo puedo separar, clasificar y compa-	 TPN Yo puedo contar.	 TPN Inglés como un segundo idioma.	 TPN Participo para al-

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 TPN Yo puedo contar.	 TPN Inglés como un segundo idioma.	 TPN Participa activamente en el para alumnos dotados.
T	Todo el tiempo	
P	parte del tiempo	
N	todavía no	