

# UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA A LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ACTUALES DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN BÁSICA

**DOLORES AMIRA DÁVALOS ESPARZA**

*DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA,  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE QUERÉTARO.*

**TEMÁTICA GENERAL:** POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU  
EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

## RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en estudio cualitativo encargado al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) por el INEE, con la finalidad de comparar los resultados de un grupo de docentes de primaria y secundaria en las evaluaciones del desempeño de 2015 y 2016 con su práctica docente en el aula. El estudio incluyó la observación de 15 docentes de primaria y 10 de secundaria que laboran en instituciones escolares públicas de la Ciudad de México e Hidalgo. El propósito de esta ponencia es mostrar los datos del análisis preliminar correspondiente a las prácticas de enseñanza de Español de 12 docentes de primaria y 8 de secundaria. Se caracterizan las prácticas docentes vinculadas con la enseñanza de la lectura y la escritura; se destacan las tendencias y se explicitan los cambios observados con respecto a las prácticas documentadas en décadas anteriores. Los datos muestran aspectos puntuales de las prácticas de enseñanza de Español y del desempeño docente que son objeto de atención e intervención de los programas de formación inicial y continua.

**Palabras Clave.** Evaluación, Prácticas de Enseñanza, Español, Educación Básica

## INTRODUCCIÓN

La modificación legal de los mecanismos de ingreso, permanencia y promoción docente derivada de la Reforma educativa del 2013 planteó la obligación del Estado para “*valorar la idoneidad de los docentes*” a través de la evaluación del desempeño. La Reforma 2013 también atribuyó al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) la función de definir los procedimientos, instrumentos y fases de evaluación docente en cada uno de sus procesos (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013).

Desde 2015, y hasta la fecha, se ha evaluado el desempeño de dos grupos de docentes convocados. El INEE, en el ejercicio de sus atribuciones y como parte de las tareas de seguimiento a los procesos de evaluación docente, solicitó al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) la realización de un estudio cualitativo que compare los resultados de un grupo de docentes de primaria y secundaria en las evaluaciones del desempeño de 2015 y 2016 con su práctica docente en el aula donde además se tomen en cuenta las condiciones institucionales y del contexto en las que la desarrollan con la finalidad de reorientar y/o mejorar las políticas de evaluación docente.

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El DIE-CINVESTAV integró un equipo interdisciplinario constituido por 19 miembros (la autora entre ellos), todos con *expertise* en análisis e interpretación de prácticas educativas. El abordaje metodológico fue el estudio de casos a través de la observación de 15 docentes de primaria y 10 de secundaria que laboran en instituciones escolares públicas de la Ciudad de México e Hidalgo.

El carácter multidimensional de una práctica compleja implica el diseño de una variedad de instrumentos para estudiarla. En este estudio, las principales técnicas de recolección de datos fueron la observación (de rutinas escolares y de clases, con énfasis en las clases de Español y Matemáticas), la recolección de productos de planeación (de docentes) y del trabajo en clase (de estudiantes), la entrevista en profundidad (a docentes), la entrevista grupal (a estudiantes), aclaramos que las entrevistas fueron suficientemente abiertas para permitir la indagación acerca de los temas predefinidos, pero también para incluir otros que emergieran durante el transcurso de las mismas. El estudio previó una semana de observación y entrevistas para cada docente / escuela.

Todos los datos fueron recabados entre enero y abril de 2017, pero hasta el momento se han analizado los casos de 12 docentes de primaria y 8 de secundaria. Este avance permite identificar algunas

tendencias y problemáticas de interés central para la comprensión de las prácticas reales de enseñanza. Cabe destacar que los datos recabados han sido objeto de un análisis temático que combina el abordaje didáctico con el socio-antropológico. El marco de un trabajo interdisciplinario asume como punto de partida la revalorización del análisis contextual de los fenómenos educativos.

Esta ponencia se enfoca en los resultados parciales del análisis de las prácticas de enseñanza de Español de 12 docentes de primaria y 4 de secundaria. El análisis evidencia semejanzas y diferencias en las prácticas –entre escuelas y niveles educativos- que tienen como trasfondo dos grandes tensiones: la conservación y el cambio; el control (del docente) y la autonomía (de los alumnos).

### **¿QUÉ NOS MUESTRAN LOS PRIMEROS HALLAZGOS?**

En lo que sigue – dada la restricción del espacio - enunciaremos, en lo general, algunas semejanzas y diferencias observadas en las prácticas de *lectura y escritura* en las clases de Español. Antes de presentarlas es importante mencionar tres aspectos que hemos considerado en el análisis de los datos y que permitirán tener una mayor comprensión de estos.

El primero de ellos es asumir que la práctica docente se mueve en el marco de un enfoque didáctico y a las transformaciones propuestas por la Secretaría de Educación Pública a través de los programas de estudio vigentes para la asignatura de Español (2011), transformaciones esencialmente orientadas a preservar el sentido social de las prácticas de lectura y escritura en la escuela y a favorecer que los estudiantes –desde su experiencia escolar- desarrollen competencias comunicativas y lingüísticas que les permitan incorporarse como miembros activos a la cultura de lo escrito. De ahí la relevancia de considerar el menor o mayor acercamiento al enfoque didáctico de los programas de estudio de Español.

Un segundo aspecto a considerar en el análisis de la prácticas de enseñanza, además de la distancia respecto al enfoque didáctico, es aquello que los alumnos y los docentes hacen (tal como lo hacen) en la clase, así como indicios de enfoques y programas precedentes (Schneuwly & Dolz, 2009). Para Schneuwly y Dolz, un observador puede comprender mejor las decisiones y discursos del docente en la medida que acepta que las prácticas de enseñanza suelen estar ancladas a las innovaciones curriculares precedentes y que las innovaciones del momento solo acompañan a las anteriores en la medida que al docente le resulten manejables. En una línea similar Rockwell (2013) apunta a la presencia de huellas de las reformas y políticas educativas previas en las aulas contemporáneas y coincide con el recaudo con el que se debe hacer cualquier análisis de la práctica docente.

El tercer aspecto en consideración apela a las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina ya que son un insumo fundamental para interpretar sus prácticas (Ferreiro, 1997; Van Driel, *et al.*, 2007). Por un lado, estas concepciones son un componente relevante para comprender las decisiones y la configuración de las prácticas de enseñanza de los maestros, por otro lado, estas concepciones y prácticas impactan en las concepciones de alumnos, quienes gradualmente pueden asumirlas como naturales y propias (Cruz, *et al.*, 2006).

## PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA VINCULADAS CON LA LECTURA

La lectura está indiscutiblemente presente en las aulas de las escuelas en las que se desarrolló nuestro estudio. El libro de texto pauta, en gran medida, los textos que leen los estudiantes. El objeto de enseñanza “prácticas sociales del lenguaje” evidencia cambios en lo que se propone como lectura a los niños y jóvenes. Hay textos de una variedad literaria (cuentos, novelas, fábulas, poesía) e informativa (folletos, enciclopedias, artículos de divulgación científica).

Algunos docentes proponen lecturas alternativas al libro de texto. Quienes lo hacen, están motivados por dos razones fundamentales: la opinión del docente sobre el texto o el interés de los niños/jóvenes a partir de un texto. En el caso de secundaria, dos docentes decidieron ofrecer a los alumnos lecturas literarias (fotocopias) de autores que no han pensado en jóvenes como destinatarios (José Emilio Pacheco, Juan Rulfo, Antoine de Saint-Exupéry, García Márquez, Diego Hurtado de Mendoza y Pacheco) porque consideraron que las lecturas del libro de texto eran inapropiadas o de poco interés para los estudiantes. En primaria, observamos a tres docentes que llevaron a los niños a la biblioteca escolar, o bien, algunos libros de la biblioteca al salón, como respuesta al interés manifestado por los niños a las lecturas del libro de texto.

Es indiscutible el valor que tiene para los estudiantes entrar en contacto con tal variedad de géneros. Sin embargo, estas acciones tienen la limitante de no crear condiciones didácticas que ayuden y habiliten a los estudiantes a asumir su responsabilidad como lector. ¿Qué pasaría si los docentes permitieran a los estudiantes decidir qué leer? Cuando se la autoriza a un estudiante a elegir los textos a leer se promueve el desarrollo de criterios de selección. Cuando el docente le pide que justifique la elección, ayuda a que esos criterios se vuelvan explícitos y por tanto se abre la oportunidad para tematizar sobre ellos.

Notamos también que son escasas las referencias o indagaciones de los docentes respecto a las experiencias personales de los alumnos como lectores.

No encontramos casos donde la lectura se leyera a coro por los estudiantes ni por turnos consecutivos hasta terminar el texto. Tampoco encontramos prácticas que inciten a la memorización de los textos. Hay un atisbo de cambio, la práctica más común es la lectura compartida y comentada de los textos. El docente coordina la lectura alternada de un texto, o fragmentos del texto. Luego, formula algunas preguntas cuyas respuestas hacen necesario regresar al contenido del texto. Esta secuencia da lugar a un intercambio comunicativo- identificado por Sinclair y Coulthard (1975) como la secuencia Interrogación-Respuesta-Evaluación (IRE).

La presencia de la lectura compartida y comentada en las aulas es promisoría. Los estudiantes tienen mayores oportunidades de participación. Con todo, hay un aspecto que muestra un lado menos optimista. Los intercambios que se desarrollan alrededor del texto tienden a darse únicamente entre docente-alumno y a manipularse en torno a la interpretación del docente o bien a la identificación de aspectos específicos en el texto (palabras desconocidas, ideas centrales, entre otros) previamente determinados por el docente.

Veamos un ejemplo de este tipo de diálogos a propósito del texto “Organismos genéticamente modificados” que aparece en el libro de texto de 5° de primaria y que corresponde al proyecto “Expresar su opinión fundamentada en un debate” del Bloque III.

**Maestra:** ¿De qué nos habla este texto?

**Estudiante1:** De los transgénicos

**Maestra:** ¿Habla de los transgénicos o de los efectos de los transgénicos?

**Estudiante2:** Efectos de los transgénicos

**Estudiante3:** Sí

**Maestra:** ¿Cuáles son los efectos? (*No obtiene respuesta*)

**Maestra:** Puede tener dos efectos, buenos o...

**Estudiantes:** (*en coro*) Secundarios

**Maestra:** Sí, como enfermedades, ¿alguien tiene otra idea?

**Estudiante4:** Alergias

**Maestra:** A los químicos, ¿verdad?

**Estudiantes:** (*en coro*) Sí

**Maestra:** Los químicos que se les inyectan para que puedan crecer y también puedan tener algunas proteínas y minerales. No son naturales, son...

**Estudiantes:** (*en coro*) Artificiales

Analizar la interacción verbal que se entabla alrededor del texto es interesante porque hace observable la estrategia de la maestra para lograr que los niños interpreten –o aparenten interpretar– el texto tal y como ella misma lo hace. La respuesta única, pero dicha en coro por los alumnos, satisface a la docente porque le otorga la sensación de que van ‘comprendiendo’ el texto.

Este tipo de diálogo lleva a los alumnos a enfrentar la doble exigencia de interpretar el texto al tiempo que deben captar y responder de acuerdo a la interpretación que propone la docente.

Ahora revisemos un ejemplo de la lectura comentada que se centra en la identificación aspectos específicos en el texto leído. Se trata de un docente de secundaria que propuso una lectura monográfica sobre la novela picaresca “Lazarillo de Tormes”. Antes de comenzar la lectura indica a los estudiantes que, mientras leen, deben rastrear y subrayar la información que ayuda a contestar a la pregunta *¿Quién es Lázaro?* La lectura por turnos comienza y el maestro pauta los momentos en los que los estudiantes deben detenerse.

**Maestro:** Vamos a ir leyendo pero sobre la marcha vayan subrayando. Traten de ir identificando las características, *¿sí?/¿Quién empieza a leer?*

**Estudiante1:** (*lee el texto*) “El Lazarillo tuvo un rápido éxito entre los lectores y la obra alcanzó una gran popularidad. Sin embargo, Lázaro de Tormes no era ni un héroe ni un caballero andante, sino un pícaro, es decir, un hombre sin oficio que hace cualquier oficio por falta de oficio según lo definió, cuatro siglos más tarde, el escritor cubano Alejo Carpentier.”

**Maestro:** Permíteme, de esa primera parte que acaba de leer. Ahí por lo menos hay dos características. *¿Es un caballero andante? [Focaliza la cantidad de características y ofrece una pista.]*

**Estudiantes:** No [*El docente acepta respuestas unísonas sin dar la palabra a los estudiantes ni motivarlos a la justificación/reflexión verbalizada de sus respuestas.*]

**Maestro:** Nos dice que no era ni un héroe, ni un caballero andante, esa puede ser una característica pero fíjense bien de dónde a dónde van a subrayar. Debe ser de “no era ni un héroe” a “ni un caballero andante”. ¿Cuál otra?

**Estudiante 2:** Que era un pícaro, un hombre sin oficio que hace cualquier oficio por falta de oficio.

**Maestro:** Está bien sí, esa es la otra, bien vamos a seguir. [*Nuevamente valida sin solicitud de justificación o pista para determinar que esa es una característica del personaje*]

Como se puede apreciar, este tipo de intercambio limita la reflexión sobre la colocación del personaje en cuestión en el escenario de la obra con relación a otros y sobre el desenvolvimiento del mismo través de la palabra o las acciones que lo identifican, individualizan y personalizan. Los libros de texto y las copias con lecturas alternativas que reparten los docentes– en primaria y secundaria - están plagados de huellas (subrayados) de estas búsquedas dirigidas por los docentes.



Figura 1. Ejemplos de textos con huellas de búsquedas dirigidas por los docentes.

Los docentes invierten mucho tiempo y esfuerzo en estas prácticas de lectura. Logran involucrar a los alumnos en la temática tratada en el texto (esto es un gran acierto), pero reducen la







Figura 2. Ejemplo de palabras copiadas por los alumnos

- Esquemas que el docente realizó en el pizarrón

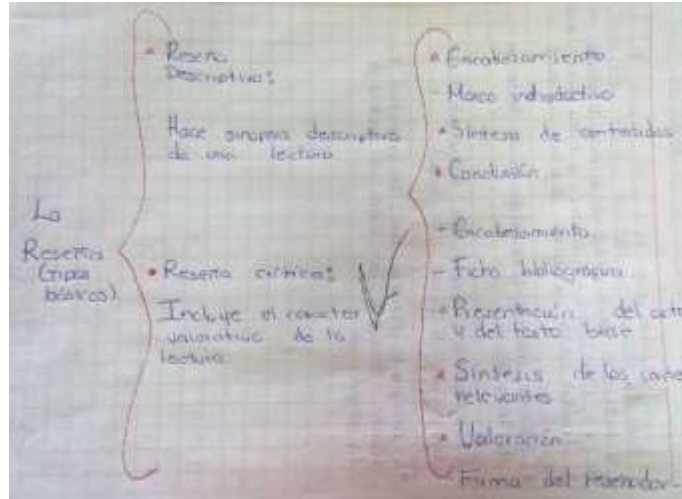


Figura 3. Ejemplo de esquemas copiados por los alumnos

- Textos (o fragmentos) que han leído.

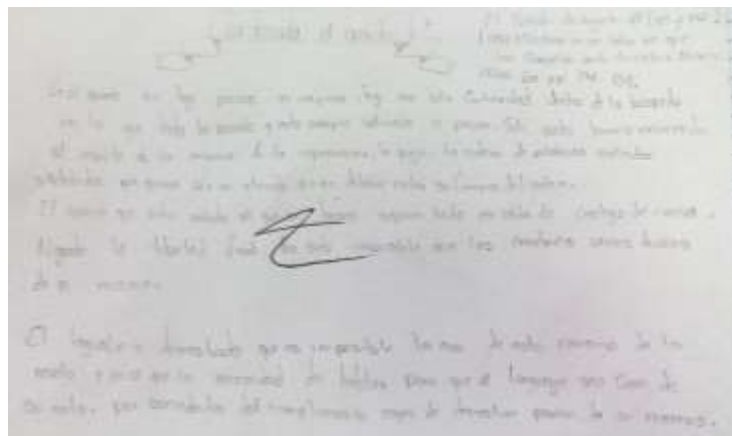


Figura 4. Ejemplo de textos copiados por los alumnos

Hay prácticas legítimas de lenguaje en las que copiar tiene un amplio sentido – y donde copiar bien resulta fundamental para asegurar el éxito de la intención comunicativa. Prácticas de copia con sentido son guardar memoria de los títulos de los libros tomados en préstamo, anotar los datos del domicilio de un lugar desconocido o copiar una receta que nos agrada. No observamos ninguna práctica de copia con sentido comunicativo legítimo.

La ortografía de las palabras tiene un alto valor para los docentes, pero no hay reflexión alrededor de ésta. Advertimos que los niños hacen muy pocas consultas sobre la ortografía de las palabras, posiblemente porque el acto de copiar no plantea a los alumnos el problema de decidir qué escritura, entre otras posibles, de una palabra es la convencional.

En todas las escuelas encontramos cuadernos con escritos rubricados y/o palomeados con muchas faltas ortográficas que no fueron señaladas por los docentes.

Cuando los docentes señalan los errores ortográficos, el recurso privilegiado para la corrección es el diccionario. Piden a los niños que busquen la ortografía correcta y que auto-corrijan sus escrituras. Se trata de un recurso plausible, pero limitado. ¿Por qué? Al igual que otras propuestas didácticas normativas (identificar palabras mal escritas o repetir un número determinado de veces la palabra correctamente escrita), buscar palabras en el diccionario con fines de corrección supone omitir (tal vez por desconocimiento) que las palabras ortográficas tienen una función primaria en los textos: son organizadoras de los significados literales o textuales (Zamudio; 2004). El aprendizaje de la ortografía de las palabras no está determinado por la memorización visual ni por la corrección, es un producto de la reflexión en uso (Kaufman, 2005). Se trata de un *uso* que va más allá de copiar o reproducir textos.

Solo encontramos 3/16 casos de escritura autónoma de textos, todos en primaria. Dos de ellos correspondían a 'reescribir' un texto (cuento y obra de teatro) en un formato predefinido por los docentes. Ahí radica la limitación de estas situaciones de escritura, se propone la escritura con independencia del contexto y propósito de comunicación.

El tercer caso, es uno excepcional. Se trata de un docente de 4° que promovió la escritura autónoma colectiva de carteles publicitarios para la venta de productos en la comunidad. La redacción fue responsabilidad de los niños.

La problemática sobre "qué decir" generó un sostenido debate entre los niños. La necesidad de llegar a un acuerdo colectivo puso en evidencia la necesidad de seleccionar las ideas a comunicar "qué decir". El siguiente problema que enfrentaron fue "cómo decir", uno que los llevó a seleccionar cuidadosamente las palabras o frases que comunicaban las ideas. El resultado fue este cartel.

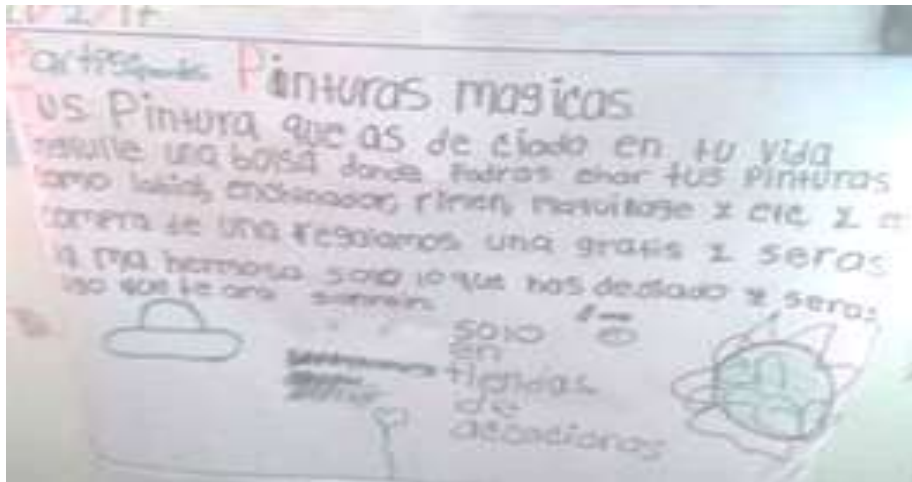


Figura 5. Primer borrador de texto colectivo autónomo

El docente vio los errores ortográficos, pero en lugar de corregirlos o mandar al diccionario, propuso revisarlos la siguiente clase. Al siguiente día, los niños entusiasmados emprendieron la revisión colectiva. Discutieron las escrituras y las validaron según aparecían escritas en otros textos (incluido el diccionario). Produjeron una nueva versión.

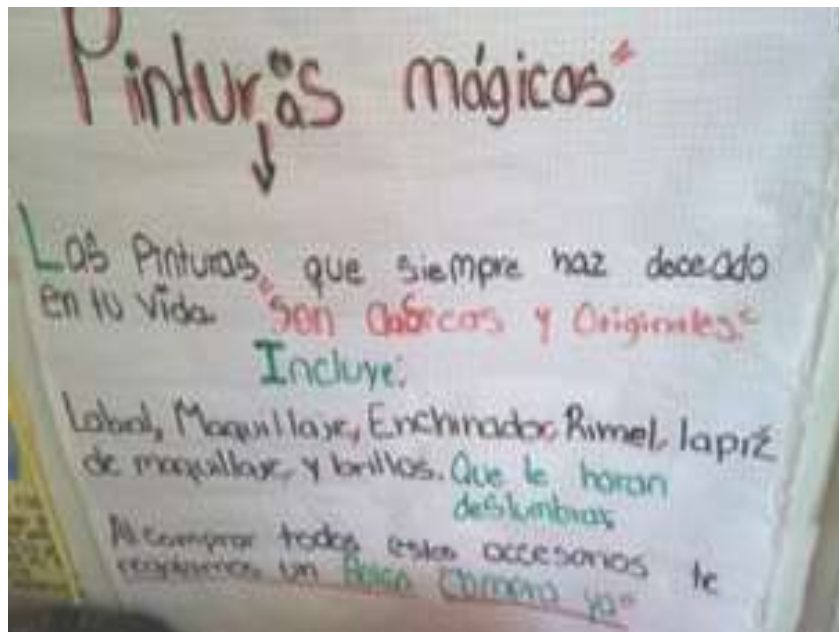


Figura 6. Segunda Primer borrador de texto colectivo autónomo

Esta segunda versión no solo integró las reflexiones ortográficas, sino también las reflexiones sobre la distribución gráfica del texto y el uso de puntuación. Se trata de un caso (único, pero alentador) de producción textual con sentido comunicativo y social legítimos. Fue una fortuna encontrar a un

docente que se animara a 'perder el control' y devolviera la responsabilidad del aprendizaje a sus alumnos. Este docente ayuda a mostrar la importancia de la interacción entre pares (recordemos que se privilegia la interacción maestro-alumno) acerca de lo que se lee y escribe para favorecer la conceptualización de los procesos involucrados en el quehacer del lector y escritor. Este valor no estaba previsto por el docente, pero ciertamente su valentía para proponer otras prácticas de escritura ayudó a que sus alumnos reconocieran que la elaboración de un texto requiere varios momentos (planeación, redacción, revisión, corrección).

Este señalamiento es importante porque encontramos que los docentes cargan con una preocupación constante: la limitación del tiempo. Se habla mucho y se escribe poco, cuando se escribe hay que hacerlo "rapidito" para terminar lo antes posible (antes de que acabe la clase) para que los docentes puedan revisar y sellar/firmar los productos terminados.

No hay espacio aquí para discutir la percepción y organización del tiempo por parte de los docentes, pero cabe decir que escribir con prisa sin dar importancia a lo que se produce, para qué, ni para quién hace que la escritura pierda todo sentido comunicativo.

El objeto de enseñanza "prácticas sociales del lenguaje" ha garantizado una alta presencia de diversidad textual. Pero, cuando se trata de producir una variedad de textos, vemos que lo que en realidad se escribe son:

- Definiciones y estructuras de tipos textuales.
- Textos breves que ponen el acento en el género textual

Estas textualizaciones ponen en evidencia el ingreso y permanencia de las tipologías textuales en la escuela (producto de la propuesta curricular de 1993). Paradójicamente, la manera en la que se enseñan las características de los textos es estrictamente verbal. No encontramos evidencia de prácticas de enseñanza ancladas a la exploración, lectura y escritura del tipo textual en cuestión.

## COMENTARIOS FINALES

Durante los días de visita, hemos podido identificar prácticas de enseñanza del lenguaje que se conservan las características 'escolásticas' y otras que representan indicios de cambio. Constatamos la lectura de una gran variedad de textos de diversa trama y función. A la escuela han entrado textos considerados *difíciles*: artículos de divulgación científica, artículos de opinión y el ensayo literario. Esto es promisorio, poco a poco se garantiza el contacto de los estudiantes con textos de circulación social.

Cuando se trata de escritura, los textos pasan a segundo plano porque se privilegia la clasificación de géneros y la caracterización de las estructuras textuales. Esto que parece un cambio es, en realidad, muestra de la profusa inclinación de la escuela hacia las clasificaciones y al análisis

estructural. Esta tensión entre la conservación y el cambio tiene consecuencias en la interpretación y apropiación de los objetos de enseñanza (las prácticas sociales del lenguaje se sustituyen por las características de los géneros textuales).

Las producciones escritas 'auténticas' son pocas y de extensión breve. Los docentes justifican la brevedad de los textos y la copia con la falta de tiempo. Lo cierto es que la brevedad y la copia facilitan el control de lo que se escribe y por lo tanto agiliza la revisión y evaluación de productos acabados en la clase. La formación inicial y continua debería ayudar a tematizar en las consecuencias que pueden traer las limitaciones de la escritura (tanto sus procesos como en su extensión y variedad) en el desarrollo de los alumnos como escritores eficaces.

Reconocemos que los docentes también están limitados de tiempo, particularmente por la variedad y cantidad de demandas a las que están sujetos durante el tiempo escolar. No obstante, también se usa mucho tiempo en hablar (en el IRE) sin que necesariamente lo que se habla tenga aportes significativos en el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes necesitan repensar el modo de organizar el tiempo en la enseñanza. No se trata de incrementar o de reducir tales o cuales actividades, más bien, de producir un cambio cualitativo en la gestión del tiempo didáctico durante las clases. Esto también debería ser objeto de análisis en la formación inicial y continua, así como en los espacios destinados a la tutoría y consejo escolar.

La metodología de recolección y análisis de datos ha permitido obtener información puntual de logros y debilidades del quehacer de los docentes. Estos datos son objeto de atención e intervención de los programas de formación inicial y, vale decirlo, también son insumos para valorar la pertinencia e impacto de estos programas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bruns, B., & Luque, J. (2014). Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington: Banco Mundial.
- Cruz, M. de la; Pozo, J. I.; Huarte, M. F. & Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. *Cultura y Educación*, 18 (1), 47-61.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1980). El conocimiento compartido. En *El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Ferreiro, E. (1997): La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI, pp. 13-28.
- Kaufman, A.M. (2005) Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos- y no morir en el intento. En *Lectura y vida*, N° 3, págs. 6-20
- Rockwell, E. (2013) La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009) *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen: Presses universitaires de Rouen.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Driel, J., Bulte, A., & Verloop, N. (2007). "The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs", *Learning and Instruction*, 17, 156-171.
- Zamudio, C. (2004). ¿Por qué aprender a leer y escribir es tan complicado? En: Pellicer, A. & Vernon, S. (2004). En *Enseñar la lengua escrita en la escuela*, México: SM Editores.