

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LOS CONTEXTOS DESFAVORABLES

*D.E. Olga Belocón**

*D.E. Irupé Buzzetti***

*D.E. Ma. Cristina Ravazzani****

Introducción

Nuestra práctica como docentes de educación primaria nos ha llevado a transitar por distintos niveles de actuación docente: aula, dirección e inspección. Esta actuación nos ha posibilitado asimismo investigar y a estudiar con mayor detenimiento aspectos de la didáctica de la lengua, sensibilizadas por las diferencias de rendimiento escolar y de actuación social derivadas del uso del lenguaje que registran los alumnos provenientes de los contextos socioculturales favorecidos, en relación con los provenientes de contextos no favorecidos socioculturalmente. Esta actividad nuestra también nos ha hecho incursionar en la organización de cursos y jornadas de actualización docente en el área de Lengua.

En el desarrollo de estas actividades hemos percibido que los maestros manifiestan que las prácticas de enseñanza de la escritura que tienen por finalidad formar usuarios competentes de la lengua no es posible aplicarlas en los medios socioculturalmente desfavorables porque esa formación implica la necesidad de plantearle a los alumnos situaciones significativas y funcionales de producción de escritura, que los niños, aparentemente, no estarían en condiciones de poder realizar. Es decir no visualizan la posibilidad pedagógica de introducir a los niños en el mundo de la escritura a través de prácticas de enseñanza que no fragmenten el texto; esto supondría plantearles desde el inicio de la apropiación sistemática del código escrito, situaciones como: cartas a los compañeros enfermos, a los directores de institutos que se desea visitar, cuentos para compartir con otros niños entre muchas otras situaciones funcionales de escritura.

En este estudio nosotras nos referiremos a prácticas tradicionales de enseñanza de la Lengua como aquellas que tienden a la fragmentación del conocimiento, mientras que por oposición a éstas, denominaremos prácticas sociales de escritura (Lerner, 1989), a las prácticas que desde el marco teórico de este estudio (pág. 7) se proponen para el logro de la formación de usuarios competentes de la lengua en todos los contextos socioculturales y en especial los más desfavorecidos, por entender que en los mismos, estas prácticas sociales no han tenido igual énfasis en la historia personal de los alumnos que en los contextos socioculturales buenos o muy buenos.

En nuestro país se han realizado en los últimos cinco años distintas evaluaciones tanto de carácter cuantitativo, como de carácter cualitativo. En la "Evaluación Censal de Aprendizajes" realizada por la Unidad de Mediciones de Resultados Educativos (U.M.RE.) en 1996 y distintas instancias de encuentros de maestros en los cuales hemos participado, se puede observar que muchos docentes se manifiestan más proclives a creer que, en los contextos socioculturales desfavorecidos la fragmentación del conocimiento es una condición necesaria para lograr éxito en el aprendizaje. Es decir ellos asocian la fragmentación con la simplificación de la enseñanza. Ejemplo de ello son las secuencias de este tipo: presentar primero la letra, luego la sílaba para ir posteriormente a la palabra y por último al texto. Esta fragmentación implica también priorizar la forma de la escritura por encima del contenido y ello es observable en los registros escritos de los niños donde se asegura un lugar de privilegio a las copias y repeticiones tanto sea de letras, como de sílabas, palabras o textos.

En los años 1997 y 1998 se desarrollaron en Uruguay dos cursos de actualización sobre lengua escrita que tuvieron como objetivo analizar críticamente las prácticas de enseñanza de la escritura y la lectura. Justamente en estos cursos el objeto de enseñanza lo constituían un conjunto de prácticas de lectura y escritura que tenían como finalidad la apropiación del código por parte de los niños sin descuidar en el mismo acto de la escritura el sentido y la intención de la misma, a efectos de lograr la competencia comunicativa en el área lingüística de los alumnos.

Desde el nivel de la práctica al que hacíamos referencia, y como aporte de otras investigaciones realizadas sobre el tema se constata que algunos maestros, aun trabajando en medios socialmente muy desfavorecidos, han modificado sus propuestas de enseñanza en el sentido de promover en el aula prácticas funcionales de escritura, sin proceder a la fragmentación de la misma.

Este estudio presenta para nosotros una excelente oportunidad de observar posibles efectos que haya podido producir el conocimiento o la afirmación de otras prácticas de enseñanza de la escritura diferentes a las tradicionales, con el objeto de mejorar los procesos de comunicación en especial en los contextos desfavorables, es decir prácticas sociales de enseñanza de la escritura. Este estudio no parte del supuesto que las prácticas que se analizan en el capítulo cuatro, sean puramente producto de la asistencia a dichos cursos, sino que detecta el grado de acuerdo que hay entre el contenido conceptual y metodológico de las prácticas que llevan a cabo los docentes entrevistados y los objetivos y contenidos de ambos cursos. También nos brinda elementos para analizar la distancia entre las prácticas "tradicionales" de enseñanza en las cuales la atomización del conocimiento tenía el valor de un principio didáctico, y estas prácticas que denominaremos "sociales", por centrar sus objetivos y contenidos en la eficacia social y comunicativa que se puede lograr a través de la escritura en todos los contextos socioculturales, incluyendo a los más desfavorables. Esta es una variable de importancia en nuestra investigación, por tanto la selección de la población que compone la muestra la contempla especialmente, ya que a partir de la misma se podrá reflexionar acerca de cuál es la posibilidad de aplicación real de dichas prácticas en los contextos desfavorables.

Por tanto la elección de los docentes que conforman la población que contempla la muestra de esta investigación no se hizo al azar, sino que se reclutó entre aquellos maestros que manifiestan realizar prácticas de enseñanza de la escritura, que se adecuan en grandes líneas a lo que consideramos prácticas diferentes a las tradicionales para contribuir a formar buenos usuarios de la Lengua. Son maestros que trabajan con alumnos del primer ciclo de la educación primaria, (educación inicial 4 y 5 años; primero y segundo grado) en contextos desfavorables y que realizaron los cursos de actualización.

- Nuestro propósito en esta investigación, pues, es la descripción de las prácticas de enseñanza de la escritura que realizan algunos maestros del primer ciclo de la educación primaria (inicial, 1° y 2° grados) los cuales, trabajando en contextos desfavorables, promueven propuestas de enseñanza que tienen el enfoque didáctico disciplinar acorde al desarrollado en los cursos de actualización de 1997 y 1998 referidos en esta introducción.

Frente a esta situación corresponde plantear preguntas de investigación específicas, que a su vez orientan nuestro diseño metodológico y la colecta de datos. Estas preguntas presentan interrogantes que tienen que ver con: el tipo de prácticas que recuerdan los docentes, qué características presentan, su relación conceptual con la formación de usuarios competentes de la lengua en contextos desfavorables, lo que constituyó el objetivo fundamental de los cursos de actualización;

Esperamos que las respuestas a estos temas nos ayuden a visualizar la modificación o fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de la escritura, cuál es la incidencia de la historia personal del que enseña, su formación profesional y la asistencia a cursos de actualización en las mismas. Interesa diferenciar las prácticas tradicionales de las sociales; describir en qué consisten estas últimas, cuáles son sus contenidos, sus estrategias y recursos a efecto de poder difundirlas. Nos importa mucho detectar las debilidades que aún permanecen en relación con la posibilidad de enseñar atendiendo a la formación de

usuarios competentes de la Lengua en alumnos provenientes de contextos muy desfavorable Nos interesa detectar posibles vinculaciones entre estos elementos que si bien nos van a ampliar las posibilidades de actuar desde la enseñanza, también intuimos que van a aparecer futuros temas de investigación que no hemos detectado aún como problema y que pueden estar incidiendo en la actualidad en las prácticas de enseñanza. En especial y en función de los datos que arroje el estudio, qué aspectos deben enfatizarse en futuros cursos, que tengan objetivos equivalentes. Es decir ayudar a reflexionar sobre las prácticas actuales de la enseñanza de la escritura y la relación de las mismas con el objetivo de formar usuarios competentes.

Sin lugar a dudas nuestro tema refiere a la enseñanza. Ello no significa que no tengamos interés en saber qué pasa con el aprendizaje cuando se tiene un repertorio de prácticas de enseñanza con las características que abordaremos en este estudio. Pero la longitud prevista para este informe y la profundidad que ambos temas nos tienen hace que hayamos optado por investigar primero por la enseñanza de la escritura en estos contextos para luego ver qué pasa con el aprendizaje en dichos contextos.

1. Presentación del problema

1.1 Relevancia del problema.

El 40% de los niños de Uruguay pertenecen a hogares ubicados en el quintil inferior de la distribución de ingresos Ese porcentaje de niños obtiene un capital cultural diferente con relación a los niños que viven en hogares por encima de ese nivel. Esa desigualdad de capital cultural se manifiesta a nivel escolar en las diferencias que presentan unos y otros niños con relación a experiencias y valoraciones de la Lengua como objeto social y cultural. Cuando el niño a lo largo de sus primeros años de vida tiene posibilidades de escuchar, de hablar y ser escuchado, cuando atraviesa por situaciones de correcciones y enseñanzas acerca de su forma de hablar y de escribir, ello está determinando una valoración de la Lengua muy diferente a la del que no tiene las mismas experiencias. Ello crea situaciones de partida diferentes según los contextos socioculturales en los que el niño crece y se desarrolla en los primeros años de vida ya que en general las escuelas subvaloran el capital cultural que traen los niños de los contextos desfavorables. *En especial el problema radica en dos aspectos de la enseñanza: 1) se desconoce dicho capital y las posibilidades que pueden obtenerse de un reconocimiento del mismo para poder iniciar el aprendizaje sistemático de la Lengua; 2) Las prácticas de enseñanza no se abordan desde la óptica del uso social y cultural de la Lengua sino que tienden a ser prácticas en donde sólo se prioriza lo didáctico, fragmentando el conocimiento en unidades de análisis que obstaculizan la visualización de la Lengua como objeto social y cultural.* Al respecto Ferreiro plantea:

"Eso que un niño que crece en un ambiente alfabetizado recibe cotidianamente como información, es imposible que lo reciban quienes crecen en hogares con bajos o nulos niveles de alfabetización. Eso es lo que la escuela "da por sabido", ocultando así sistemáticamente, a quienes más lo necesitan, para qué sirve la lengua escrita. Y al ocultar esa información, discrimina. Porque es imposible obtener esta información fuera de los actos sociales que la convierten en funcional. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas se presenta la escritura como un "objeto en sí", importante dentro de la escuela ya que regula la promoción al año escolar siguiente, y también importante "para cuando sea grande", sin que se sepa en realidad de qué manera ese "saber hacer" estará ligado a la vida adulta, (¿prestigio social?, ¿condiciones de trabajo?, ¿acceso a mundos desconocidos?) (Ferreiro, 1991:8)

En los contextos favorecidos socioculturalmente los niños viven experiencias que los acercan significativamente a la lengua estándar, que es la de mayor uso en la escuela; los niños de los contextos desfavorables refieren sus experiencias generalmente a lo que puede definirse como un sociolecto, es decir modos de hablar y de decir propios de una comunidad social específica.

Las percepciones de los docentes que trabajan en escuelas de contexto desfavorable, consideran estas experiencias de los niños un obstáculo para el aprendizaje pues el trabajo didáctico generalmente se orienta desde una única variedad lingüística: la estándar o la académica, excluyendo el aporte de la variedad social a la que los niños pertenecen por considerarla de menor nivel. Si a ello se suma que la forma de procesar el conocimiento de la Lengua en la escuela excluye el uso y la valoración social que la misma tiene, los niños pertenecientes a estos contextos arrancan su proceso de alfabetización con una desigualdad de partida que la enseñanza reforzaría negativamente con prácticas que no le permiten desentrañar el verdadero sentido y significado que la escritura tiene en el mundo actual.

Como consecuencia de ello, ya hacia el final del primer año escolar se observa en esos contextos socioculturales una alta tasa de repetición que identificamos como *fracaso escolar*. Los datos que se extraen de documentos estadísticos oficiales nos muestran que la mayoría absoluta de los niños residentes en hogares de bajos recursos culturales y sociales no logran niveles mínimos de suficiencia en Matemática y Lengua.

En dicho material se observa como el fracaso escolar es más fuerte en los estratos socioculturales más bajos ya que el 20 % de repetición en primer año se construye con la mayoría de las escuelas que trabajan en estos contextos. Es decir que en esos lugares la tasa de repetición sube hasta un 60%, mientras que en otros contextos, más favorables, no llega a superar el 2 %.

La causa de la repetición en primer año se debe en forma prioritaria al fracaso en la adquisición de la lectura y la escritura, ya que el pasaje de grado en ese nivel tiene como indicadores a nivel curricular la adquisición de la escritura y la lectura.

Los objetivos de salida de ese nivel dicen en referencia al aprendizaje de la lengua escrita:

"Lograr una escritura clara"; "Escribir sencillas oraciones con unidad temática"; "Adquirir el conocimiento del código gráfico y la mecánica lectora para poder comprender el mensaje del texto". (Programa para Escuelas Urbanas. CEP. Montevideo. Revisión, 1986:57) Más allá de las diferencias conceptuales en lo que respecta al concepto de lectura y escritura que aparece en forma implícita en esta declaración y que derivan de la fecha de producción del programa escolar que data de 1957, podemos concluir que si un niño no lee o escribe al finalizar primer año, debe repetirlo.

Encontramos entonces que a nivel institucional los datos estadísticos evidencian:

- a. que el fracaso escolar se identifica con la repetición en primer año;
- b. que la no adquisición de la lectura y la escritura es el indicador más fuerte de la repetición en primer año;
- c. que la repetición es marcadamente superior en los contextos socioculturales desfavorables.

Por lo tanto desde nuestro análisis de los datos institucionales de repetición en primer año encontramos que hay una marcada correspondencia entre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita y el supuesto fracaso que lleva a los niños a tener que repetir primer año escolar.

De los factores causantes del fracaso escolar en los contextos desfavorables, *nos preocupan los factores institucionales y pedagógicos porque dentro de los mismos nosotros ubicamos – dentro de nuestra concepción de fracaso escolar – las causas del fracaso en el aprendizaje de la Lengua, que a nivel institucional se traduce en la repetición de primer año.*

Nosotros adherimos a la concepción de fracaso escolar manejada por Teberosky (1997 en construcción del Conocimiento escolar de Rodrigo y Arnay, 1997) quien manifiesta que la distancia entre las prácticas escolares de aprendizaje de la Lengua y las prácticas cotidianas de uso de la misma, es una

de las principales causas de fracaso escolar. Por ello nuestro interés en los factores institucionales que afectan el fracaso ya que consideramos que existe una distancia muy grande entre el uso cotidiano de la Lengua entre los niños de todos los contextos y en especial de los contextos desfavorables, y las prácticas institucionales de enseñanza de la Lengua. En este estudio nos detenemos en aquellos factores que refieren a *prácticas de enseñanza de la escritura*, en el primer ciclo de la educación primaria.

1.2 Definición del problema

Nos proponemos describir las prácticas de enseñanza de escritura entre docentes que han asistido a los cursos de actualización en 1997 y 1998 y que trabajan en el primer ciclo de la educación primaria en contextos desfavorables.

La descripción y el análisis de las prácticas que ellos conocieron como alumnos, cuando eran escolares del primer ciclo o como alumnos magisteriales, con relación a las prácticas actuales que ellos realizan actualmente en el primer ciclo de la escolaridad primaria en contextos desfavorables nos permitirá contestar las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué tipo de prácticas de escritura recuerdan estos docentes de su "biografía personal y profesional", es decir, cuando oficiaban de alumnos en su etapa de formación primaria y luego como estudiantes magisteriales o en el desarrollo actual de la profesión?

¿Qué prácticas de enseñanza de la escritura realizan ahora algunos de los maestros que trabajan en contextos desfavorables y que asistieron a algunos de los cursos aludidos y que manifiestan haber cambiado sus prácticas?

¿Cuál es el grado de aproximación de dichas prácticas al objetivo de formar usuarios competentes de la Lengua a niños de contextos socioculturales desfavorables que fue la finalidad que tuvieron los cursos de actualización?

Por tanto acotamos el universo de nuestra investigación a los maestros que trabajan en el primer ciclo de la escolaridad primaria en los contextos desfavorables socioculturalmente.

2. Marco teórico

Desde el marco teórico de esta investigación se propone que las diferencias socioculturales que los niños de los contextos desfavorables manifiestan, en relación con otros, - que han tenido oportunidad de conocer y usar diferentes registros- y códigos lingüísticos-, son diferencias en la competencia comunicativa que no necesariamente dificultan la posibilidad de aprender en la escuela. Esta competencia se podría mejorar sensiblemente si las prácticas de enseñanza de la escritura atendieran al uso social de la misma. Ese uso social no obra por sí mismo sino que debe formar parte de la enseñanza. Al trabajar de esta manera se está presentando la Lengua con toda su complejidad pero también con toda su utilidad. Estas prácticas debieran contener experiencias, que en general, no han tenido estos niños en su historia personal – social, anterior al ingreso a la escuela. No se postula desvalorizar el capital cultural de los niños, sino a partir del mismo proceder a ampliar ese capital mostrándoles la variedad de posibilidades que brinda el uso de la Lengua en la vida social y cultural de los pueblos sin desestimar la identidad cultural. Por tanto cuando hablamos de enseñar, estamos haciendo referencia a un proceso autónomo diferenciado del aprendizaje que generalmente responde a un modelo didáctico que no se adopta por capricho, sino porque la investigación lo ha refrendado. El proceso de enseñanza que contiene las prácticas de enseñanza de la escritura que estudiaremos, se sustenta en la complejidad del conocimiento.

Nos interesa analizar las prácticas de enseñanza de manera de buscar cuáles pueden ampliar la competencia lingüística de los niños y por tanto ser una ayuda real ante el pretendido fracaso escolar que experimentan la mayoría de los niños de los contextos desfavorables. Es decir qué contenidos debieran tener las prácticas de enseñanza para no obstaculizar el aprendizaje de los niños en el área de la escritura. En este sentido corresponde que planteemos nuestra posición respecto de la articulación entre enseñanza y aprendizaje y su inserción en este trabajo. Corresponde también que explicitemos de qué manera diferenciamos ambos procesos ya que si bien esta investigación centra su estudio en la enseñanza sabemos de la importancia que reviste para el enseñante la confirmación de los aprendizajes de los alumnos. Consideramos que el trabajo de Meirieu (1982) es el que mejor ilumina nuestra posición al respecto. Dice Meirieu:

"... Mientras el aprendizaje es una historia que pone en relación a lo dado con una intervención exterior; una historia donde se enfrentan sujetos y en donde trabajan y se articulan, nunca muy fácilmente, interioridad y exterioridad, alumno y maestro.."

"Enseñar no es sacrificar una de las dos partes, renunciar a sus exigencias o ignorar la persona del alumno; enseñar es tomar totalmente en cuenta una y otra, y crear un poco de historia en esta cosa; pero la historia no se escribe nunca por adelantado y, para ello no tenemos receta; la historia no se repite y no podemos tener la certeza de salir totalmente indemnes.- En la historia se crece y se resiste; en ella encontramos a veces algunas débiles mediaciones, a través de las cuales el deseo del alumno se articula en algún lugar en una propuesta docente..." (Merieu, 1982: 20)

Lo que nos interesa rescatar de estas dos afirmaciones es la importancia de que la enseñanza tome como uno de sus referentes el aprendizaje del alumno pero que no se confundan prácticas de aprendizaje con prácticas de enseñanza. El punto de articulación que plantea Merieu (1982) entre el deseo del alumno y la propuesta del docente es para nosotras en este estudio un supuesto al que adherimos. Más aún consideramos que las prácticas sociales de escritura tratan de atender a esa articulación cuando vinculan lo cotidiano a lo escolar. Respecto a la confirmación de aprendizajes referidos a las prácticas de enseñanza que estudiamos, no es objeto de estudio de esta investigación, ya que la extensión prevista para este trabajo hace imposible atender ambos procesos si realmente queremos describir características de uno y otro con la seriedad intelectual que los mismos requieren.

En nuestro estudio sobre las prácticas de enseñanza de la escritura tomamos muchos referentes que hacen a la psicología cognitiva y social en relación con el paradigma de construcción del conocimiento. Ejemplos de ello los encontramos en los planteos de Ferreiro (1989, 1993), quien al investigar sobre la apropiación de los sistemas de escritura en los niños (ontogénesis) pone de manifiesto aspectos de la epistemología genética de Piaget, lo mismo que Teberosky, (1992) y Lerner (1998). Mientras que todo lo relacionado con la construcción social de la escritura a partir de las experiencias sociales de los alumnos tiene como trasfondo los planteos de Ausubel, respecto del aprendizaje significativo y a Vigostky en lo que hace a la importancia de lo cultural en el desarrollo de los procesos superiores. No profundizamos en los mismos porque nuestro campo de estudio queremos circunscribirlo a la didáctica como disciplina autónoma que tiene su objeto de estudio propio en la teoría de la enseñanza y su contenido específico conformado por las prácticas de enseñanza, en nuestro caso de la escritura. Sí consideramos relevante continuar esta investigación hacia los logros en el campo del aprendizaje.

El marco teórico al que hacemos referencia en este estudio define la escritura como una construcción de significados en el marco de una situación comunicativa. Ello no implica que en todos los casos se escriba para otro, sino que en algunos casos la comunicación refiere a uno mismo, es decir el texto se produce para uno mismo. Por ejemplo cuando se necesita tomar notas, escribir para un diario personal, etc. En otras oportunidades la escritura es para alguien, en general, en esos casos, tienen un destinatario distinto al productor. Se busca producir un efecto en el otro. Evidentemente en esa producción de significados el niño atraviesa por distintos momentos hasta alcanzar la norma convencional y utilizarla

con sentido y significado tanto para el productor como para el destinatario. En ese proceso de apropiación del código alfabético el niño atravesará por una ontogénesis propia. Es decir atravesará etapas y momentos que le dan individualidad a su proceso pero que la investigación nos ha ayudado a reconocer y nombrar en cada caso.

2.1 Dimensiones del problema. Su definición y análisis.

El problema que da lugar a este estudio presenta distintas dimensiones. De éstas consideramos importante definir y explicar para clarificar y entender el mismo tanto desde el nivel teórico como práctico las siguientes:

- *Prácticas de enseñanza de la escritura: tradicionales y sociales. Su definición y contenido. Percepciones docentes acerca de qué y cómo enseñar en los contextos desfavorables;*
- *Formar usuarios competentes de la Lengua. En qué consiste y cómo se logra.*

2.2. Las prácticas de enseñanza de la escritura: prácticas sociales y prácticas tradicionales.

Definida nuestra postura respecto a la escritura, su significado y conceptualización y a efectos de una mejor comprensión del tema que estamos estudiando, consideramos importante explicitar qué entendemos por prácticas de enseñanza dado que las mismas son una dimensión medular en nuestro trabajo. Por tanto para la conceptualización seguimos a Villar para quien prácticas de enseñanza refiere "*al estudio de las características de los sujetos, las interacciones que se producen, las estructuras y contenidos programáticos, los factores contextuales y los roles que estos procesos de formación comportan*" (citado por García, 1989:3) Las prácticas que forman el objeto de estudio de este trabajo son las prácticas de enseñanza de la escritura.

Estas prácticas cuando no tienen el referente didáctico y lingüístico apropiado para el logro de la escritura en situaciones significativas que le permitan, al que aprende, adquirir el código en toda su complejidad, pueden transformarse en uno de los factores del fracaso escolar en los contextos desfavorables. El fracaso al que hacemos referencia es el que se da en uno de los aspectos de la función comunicativa, la escritura, en especial en los contextos desfavorables donde los códigos lingüísticos de los niños que llegan a la institución escolar en el primer ciclo de la escolaridad primaria, son diferentes en general a los códigos utilizados por la institución escolar y los propios maestros.

De la literatura que ha investigado acerca del fracaso escolar hemos adherido al concepto presentado por Teberosky quien refiriéndose al tema plantea: "*cuando las prácticas de los dominios escolares y cotidianos difieren hay fracaso escolar*". (1997: 258) En el sentido que lo plantea Teberosky (1992), y que nosotras tomamos para nuestro análisis, se habla de prácticas de enseñanza que tienen que ver con el uso de la Lengua.

Muchas veces ese uso se restringe a las concepciones de Lengua y esquemas de asimilación de aprendizajes que el personal docente de una institución escolar tiene y que de alguna manera arrastra desde su actuación como alumno y luego proyecta en sus prácticas de enseñanza. En ese sentido entendemos que las proposiciones prácticas que no responden al dominio cotidiano, el cual está signado por la escritura de cartas, recetas, mensajes, informes, etc, es decir, proposiciones de elaboración de textos, y no de fragmentos textuales que obstaculizan la apropiación del código, al ocultar la verdadera complejidad de la Lengua, pueden ser uno de los factores causantes del no aprendizaje de la escritura.

Con relación a la fragmentación a que hemos aludido en este trabajo, plantea Abaurre (1987), que existe en nuestra escuela una tradición muy arraigada que es la de enseñar la escritura a través de determinadas unidades: **las palabras y las frases**. De ellas también se extraen como unidades de análisis: **las sílabas y los grafemas**, pero dichas unidades no tienen que ver con la intención comunicativa de los productores. Cuando decimos que un niño escribió una palabra o que construyó una frase es un juicio nuestro como experto, pero no del niño que lo produjo ya que para él tiene valor textual dotado de intención comunicativa. A través de distintas muestras de escritura trataremos de identificar las características de una práctica tradicional y las de una práctica considerada social de escritura.

Ejemplo 1



El ejemplo N° 1 es una práctica muy conocida que se observa de esta manera en los cuadernos de los niños: "**Leo, copio y dibujo**" es la consigna que el alumno debe desarrollar frente a un escrito proporcionado por el maestro. Se considera que el ejemplo N° 1 es una práctica de enseñanza que tiende a copiar lo que se escribió en el pizarrón, sea este escrito construido por todos los niños o por la docente. No hay intención de comunicar nada. El niño no le otorga significatividad pues está realizando una copia de enunciados sin relación ni intención. Es la presentación de la Lengua como objeto didáctico y no social, ya que lo que prima aquí es que el niño escriba con buena letra y sin errores una elaboración de otro. Asimismo interesa ejercitar las "**letras aprendidas**": **la ese y la uve**. Por eso, **Soso va a la isla**. Esta es una de las formas observables de presentar al conocimiento en forma fragmentada.

Según Abaurre (1987), son prácticas desprovistas de significado para el niño. En este estudio nosotras las consideramos, **prácticas tradicionales** para diferenciarlas de las prácticas que tienden a la formación de usuarios competentes. Si miramos con atención veremos que la intervención de la Docente apunta a un solo aspecto de la escritura: **la forma de la letra**. La Maestra al corregir pone: *Preciosa letra*. Esto también es una forma de fragmentar el conocimiento pues se está priorizando un solo aspecto de la escritura.

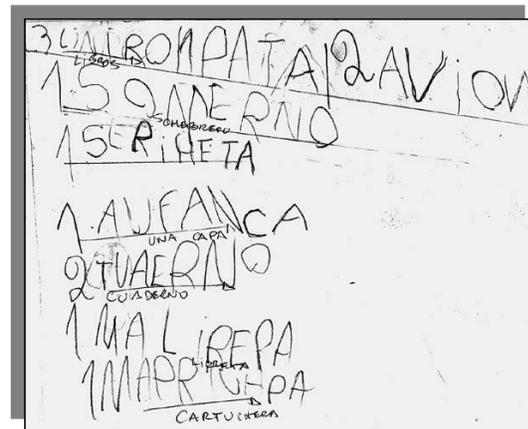
Generalmente las prácticas tradicionales de enseñanza siguen una progresión que va de la producción y análisis de las unidades menores a las mayores. Progresión que en los hechos pasa, por ejemplo, en la copia de la letra, luego de la palabra y de esta a la frase. Esta forma de enseñanza de la escritura apuesta a la fragmentación del conocimiento porque procesa un solo aspecto del conocimiento de la escritura, el que refiere al conocimiento literal de la misma.

Según el planteo de Abaurre (1987) esta secuencia estaría desprovista de significación en el proceso de adquisición de la lengua escrita, pues la producción lingüística espontánea de un niño (oral o escrita) es siempre significativa para él y le otorga a la misma valor textual. Por tanto esas unidades de análisis como son las sílabas y las letras que se usan tradicionalmente en la enseñanza no son necesariamente las del productor. Dicha fragmentación pues, atenta contra el objetivo de comprensión de la complejidad de la Lengua por parte del usuario.

Ejemplo 2



Ejemplo 3



Los ejemplos N° 2 y N° 3 surgen de una consigna común. Ambos alumnos están en el mismo grupo. La consigna fue solicitarle a los niños que le contaran a la maestra qué tenían adentro de la mochila dado que no podíamos verlas a todas y necesitábamos ese dato para plantear la actividad de los siguientes días. En la consigna queda establecido el sentido y la significatividad para el niño. Como respuesta a la consigna los niños escribieron *secuencias nominales*. Las secuencias nominales son textos porque tienen una coherencia semántica. Dichas escrituras permitieron a la docente observar la génesis de la escritura de cada niño. El lector podrá observar que mientras el ejemplo N° 2 atraviesa una etapa en el proceso de adquisición de la escritura, más cerca de lo que podríamos indicar como "silábica" (Ferreiro, 1986) el ejemplo N° 3 pasa por otra bien diferente. El ejemplo N° 3 se acerca significativamente a la escritura convencional. Ambas cumplen con la función social de comunicar una situación pero están en momentos diferentes de su desarrollo.

Ambas escrituras tienen sentido para el niño porque están nominando sus pertenencias con un objetivo definido desde la consigna. Esta es una práctica en donde la Lengua cumple una función social y el niño debe abordar el trabajo solicitado desde toda la complejidad de la misma. Como contrapartida al maestro le permite conocer la ontogénesis de que hablábamos en el marco teórico. Ello es fundamental para pensar la intervención docente. Este texto cumple con la función comunicativa porque nos permitió averiguar el contenido de cada mochila y actuar en consecuencia. A la vez las listas o secuencias nominales en otros casos actúan como una "*ayuda memoria*" y ésta es una función característica de la escritura: *la función mnemotécnica*. Igualmente sucede cuando se plantea a los alumnos como consigna: "*registrar los materiales que tienen que traer el día siguiente para la realización de un trabajo*". Son tareas de escritura que cumplen una función con sentido y significado para el niño. Estas últimas pues son *prácticas que relacionan el dominio cotidiano con el escolar*. En este trabajo nosotras las incluimos dentro de las denominadas *prácticas sociales*.

Según Lerner (1998), durante el período de alfabetización inicial estas prácticas sociales de escritura no deben separar la acción de desentrañar la naturaleza del sistema alfabético de la interacción, que los productores de textos, deben mantener con el sentido y el significado de los mismos. Por tanto para concluir determinamos que el ejemplo N° 1 es una práctica tradicional que disocia el aspecto técnico del escribir de la atribución de sentido y significado y de la elaboración personal de textos. Los casos N° 2 y N° 3 son prácticas sociales de escritura en las cuales se observan diferencias en el grado de apropiación de la escritura. El ejemplo N° 1 no nos permite saber acerca de la escritura del niño porque lo que realiza es una copia y lo que aparentemente interesa de la propuesta de trabajo es la ejercitación de determinadas letras así como de la caligrafía del niño.

A pesar de las diferencias entre uno y otro niño los ejemplos N° 2 y N° 3 son prácticas sociales que les permiten a los niños del primer ciclo de la escolaridad primaria poner en relación, desde el inicio de la alfabetización, los textos, con los géneros a los que pertenecen y con la disposición, el formato, el soporte de sus formas gráficas de producción (Teberosky, 1992). Permite a los alumnos la interacción con los distintos escritos sociales. Dentro de la misma dimensión pero poniendo el énfasis en los aspectos que refiere Teberosky (1992) con respecto a la dicotomía entre las prácticas sociales de uso de la lengua y las prácticas de enseñanza en la escuela, rastreamos una investigación realizada por Carraher y Schielman (1991) dedicada al estudio de la matemática en escolares denominada, *"En la vida diez en la escuela cero"*. La misma tiene en común con nuestra investigación que ***estudian el fracaso escolar a partir de las propuestas de enseñanza, en donde el origen social de los alumnos, es muy desfavorecido, en los aspectos sociales, culturales y económicos***. Dicho trabajo fue realizado con niños, jóvenes y adultos de los estratos populares de Brasil y tiene que ver con la habilidad para resolver problemas, dentro y fuera de la escuela en el área de la matemática.

Los resultados obtenidos en el desempeño de la resolución de problemas en situaciones naturales informan que los niños desarrollan estrategias para resolver problemas de aritmética que incluyen las cuatro operaciones. Contrasta con los procedimientos escolares que llevan al niño a enfocar la atención en los símbolos escritos: números, signos, términos, etc. que se enseñan en la escuela, perdiendo el significado de las transacciones que están siendo cuantificadas. Ello parecería explicar la facilidad con que un niño acepta resultados absurdos por efecto del divorcio entre lo que considera un problema afuera de la escuela y la resolución de situaciones escolares. La escuela se dedicó a enseñar el sistema notacional numérico de la misma manera que en lengua lo hace con el Sistema notacional alfabético desconociendo los aprendizajes que los niños adquieren en su contexto de vida social; en este caso desconoce el cálculo cotidiano que por efecto de su actuación social se ha visto en la necesidad de construir. Si bien la investigación no refiere al área de Lengua, importan ***las conclusiones en lo que respecta al distanciamiento entre las prácticas escolares y las cotidianas***.

En el año 1996 UMRE (Unidad de Medición de Resultados Educativos) realiza una evaluación de aprendizajes de carácter nacional que se aplica en los sextos años de todas las escuelas públicas y habilitadas de carácter privado del Uruguay. Dicha evaluación tuvo carácter de censo. Junto con la evaluación de aprendizajes se realizó encuestas a los maestros de sexto año, a los directores de las escuelas y a las familias de los alumnos que contribuyeron a ampliar la información acerca de las situaciones sociales, culturales y económicas en las que se inscriben los aprendizajes de los alumnos. Surge de dicha investigación la categorización de los contextos socioculturales en donde las escuelas se ubican. Para la denominación del contexto se combinaron dos índices: el socioeducativo y el económico. El socioeducativo se calcula a partir de la formación académica de la madre, mientras que el índice económico se calculó a partir del equipamiento de los hogares de los alumnos censados. En este estudio se otorgó un peso mayor al índice socioeducativo por entender que el factor cultural es el que tiene mayor énfasis en estos casos.

Para el caso que nos ocupa a nosotras, las escuelas que se ubican en el contexto sociocultural muy desfavorable son aquellas en que la madre, -o quien cumpla ese rol- de la mitad o más de los niños que concurren a sexto año, no han realizado estudios superiores a la primaria.

Por tanto el contexto sociocultural desfavorable implica también la existencia de comunidades sociales que en general presentan un uso y estructuración de la Lengua diferente a los contextos favorecidos. En estos últimos los procesos de socialización y aprendizaje se inician en el hogar con criterios y valores muy acordes a los que la institución escolar utilizará en su momento. En cambio el inicio de los mismos procesos en los niños de los contextos desfavorables sigue pautas de socialización y aprendizaje muy diferentes a las que implican los procesos de enseñanza de la escuela. Por tanto **a nuestro juicio** los puntos de partida de los niños de los contextos desfavorables en relación con los de los niños de contextos favorables son sensiblemente diferentes. Encontramos que los procesos de socialización temprana en ambos contextos dejan una impronta que las prácticas de enseñanza deberían atender especialmente.

En evaluaciones llevadas a cabo en los cursos de actualización docente aparecen siempre ciertos prejuicios docentes acerca de qué y cómo enseñar en dichos contextos. Aparentemente en el imaginario de los maestros los contenidos deben disminuirse y las estrategias de enseñanza en dichos contextos tienen que ver con la fragmentación del conocimiento. Esto se asocia a simplificación. Para darle a esas manifestaciones docentes un aval desde la investigación estudiamos las percepciones de los docentes y la incidencia de las actitudes lingüísticas de los mismos en sus prácticas de enseñanza, en los informes de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática realizada en 6to año de Enseñanza Primaria de nuestro país, en 1996 por U.M.R.E. **Del tercer informe de dicha evaluación** nos interesó analizar los datos obtenidos a través de las encuestas realizadas a los maestros y Directores de las Escuelas censadas. Si bien el informe transita por distintos capítulos que responden a las variables estudiadas, nosotras nos detenemos en los capítulos **siete y ocho** que explicitan la información procesada respecto de las percepciones de directores y maestros en el primero de ellos, y las concepciones pedagógicas de los maestros en el segundo capítulo de los nombrados.

En dicho informe se concluye de las respuestas dadas por los directores que: "*A nivel nacional, los problemas económicos de las familias (75,3 %) y de los maestros (62,6%) son los que mayor incidencia tienen en los procesos de aprendizaje de los alumnos. En el otro extremo, los dos problemas menos percibidos por los directores son la inadecuación de los enfoques y prácticas de enseñanza (6,7%) y la interrupción frecuente de las clases (3,6%)... El análisis de los problemas según los contextos socioculturales muestra que casi todos ellos son percibidos con mayor intensidad en los contextos desfavorables*" (U.M.R.E. 1997:44).

Estas percepciones son significativas en cuanto a detectar dónde se ubican los problemas de enseñanza desde la visión docente. *¿Qué se extrae de estas consideraciones?* En primer lugar que hay un preconceito acerca de la posibilidad de aprendizaje de los niños de contextos desfavorables signado por los problemas económicos y sociales de sus familias. En segundo lugar, lo que se observa es que la escuela y sus prácticas de enseñanza no tienen porcentajes de cuestionamiento significativos. Se advierte que lo contextual social y cultural se percibe como de relevante incidencia.

Los maestros frente a las preguntas referidas a las causas que afectan bastante o mucho el aprendizaje, ubican los problemas en los de tipo extraescolar y los encuentran ligados a la situación familiar. La situación afectiva de las familias (75%) y la falta de apoyo familiar a las escuelas (63%) son los dos problemas de mayor percepción por los docentes. Igualmente a lo que pasa con los directores, los maestros que manifiestan que la falta de coherencia de la línea pedagógica o el tipo de enseñanza llevada a cabo en las aulas afectan significativamente el aprendizaje, son porcentajes muy bajos. (UMRE, 1997:44).

Respecto de la enseñanza de la escritura, la misma investigación muestra que aproximadamente el 75% de los maestros considera recomendable plantear a los niños que escriban **oraciones correctas para mejorar la producción de textos escritos**. (UMRE, 1997:51) Cuando se analiza ese porcentaje según el contexto sociocultural, se ve sensiblemente aumentado el porcentaje de respuestas afirmativas con relación a las respuestas que provienen de contextos favorables. El acuerdo con esta afirmación parte de una concepción que no reconoce la importancia de la cohesión y la coherencia en la producción de un texto. Por tanto considerar esta actividad recomendable es una forma de expresar acuerdo con la visión atomista de la enseñanza y también del aprendizaje, pues se disocia nuevamente el acto de escribir de la atribución de sentido y significado propios de la producción textual. Si no importa la coherencia y la cohesión tampoco importa la producción textual ya que las mismas son inherentes a ella.

En cuanto a cuál era la opinión de ellos con respecto a la pertinencia de desarrollar un plan a nivel de escuela atendiendo a los contenidos del programa de Lenguaje en cada grado para mejorar la producción de textos escrito, un 90% opina que es una actitud favorable (UMRE, 1997:51). Aquí cabe recordar la insuficiencia de actualización de nuestro Programa Escolar ya que el mismo presenta una fragmentación total en el estudio de la Lengua. En lo que hace a la escritura en especial, la presenta dividida en aspectos ortográficos, gramaticales y redacción y por tanto, al realizar un Plan para cada grado nos está informando de una concepción de Lengua que da prioridad también a la fragmentación del conocimiento.

Otra pregunta que es iluminadora de la percepción de los docentes es la que refiere a cómo enseñar para favorecer el aprendizaje. En ese sentido la respuesta del 93% de los maestros que trabajan en contextos desfavorables fue: *"desagregar los temas en pasos secuenciados y escalonados"* (UMRE, 1997: 48). Esta respuesta nos permite presuponer que los docentes tienen como referente didáctico que existe una forma de aprender que es única y que desconoce por tal los distintos capitales culturales de los niños. Se concibe el aprendizaje como una forma externa al sujeto por tanto las secuencias no tendrían que partir de la realidad de los niños de los contextos desfavorables, sino que estaría reforzando la creencia en una única forma de aprender y ello es a nuestro juicio un reforzamiento de las desigualdades de partida que no atiende a las competencias comunicativas de los distintos contextos socioculturales.

La información de esta investigación es muy importante para nosotras pues extraemos de la misma que la visión atomista de la enseñanza para el logro de aprendizajes tiene un grado de aceptación muy grande en nuestro país, pero también que dicha visión se ve aumentada cuando los datos los referimos exclusivamente a los contextos desfavorables.

Esa visión atomista de la enseñanza muchas veces tiene que ver con la forma de aprendizaje de los propios docentes o con la apropiación que han hecho de las prácticas que vieron desarrollar en las escuelas en donde realizaron la práctica magisterial cuando estudiaban. Al respecto de dicha influencia dice García que *"el aprendizaje de la enseñanza no espera a las prácticas de enseñanza, empieza muy pronto, casi cuando se entra por primera vez en un lugar llamado escuela"* (1994:1). El mismo autor al respecto citando a Fernández Pérez (1994:1) explicita que los profesores aplican más los métodos que les han aplicado cuando ellos eran alumnos que los que les han predicado durante su formación. Este recuerdo de su vida profesional que tanto influye en las prácticas de los docentes Blanchet (1989) lo denomina **biografía**. La biografía forma parte de lo que Morin llama la ética de la comprensión, *"ese arte de vivir que nos pide comprender de manera desinteresada. La introspección es una práctica mental del auto- examen permanente de sí misma muy necesaria, ya que la comprensión de las propias actividades es la vía para la comprensión de los demás"*. (Morin, 1999:55).

Se parte de la idea de que cada docente tiene una historia personal y profesional en la cual ha vivido primero como alumno de la escuela primaria, prácticas de escritura las cuales asocia con su aprendizaje de la escritura. Luego como estudiante magisterial y por último como profesional de la enseñanza, atraviesa por prácticas de enseñanza de la escritura que dejan una impronta muy especial. Prácticas por las cuales ha incorporado una serie de normas y valores a los cuales recurrir cuando el docente se enfrenta a distintas situaciones límites durante el ejercicio profesional del magisterio. Dichas prácticas han propiciado sin lugar a dudas concepciones de Lengua y de Didáctica que tienen un marco teórico y una forma de accionar propia que se contraponen en algunos casos con el objetivo de formar alumnos que sean buenos usuarios de la Lengua.

Nosotras agregamos a esta visión el concepto de "*shock de la práctica*", terminología usada por Huberman (1999: 66). La autora de referencia conceptualiza shock de la práctica como el síndrome reactivo que experimentan los docentes al pasar de su etapa de formación como maestros a la realidad de la práctica profesional. Para nosotros sería el pasaje de la práctica magisterial al ejercicio profesional de la tarea docente en contextos desfavorables.

Más allá de que entendemos que en otros contextos también pueda darse el shock, éste se hace más evidente cuando las condiciones del medio no son todo lo propicias que el maestro puede esperar. Algunos docentes entienden que el trabajo en contextos desfavorables los desmotiva por la falta de recursos económicos y culturales que hacen que se traduzca en muchos casos en una falta de estímulo al aprendizaje y de apoyo a la enseñanza por parte del medio y la comunidad social de la escuela. Esta situación los maestros la viven como limitante por tanto la misma podría ser una causa de shock de la práctica que se manifiesta según Huberman (1999) en un rechazo frontal a la teoría. En los hechos se traduce en una acusación a la Formación Magisterial de ser inoperante para la actuación profesional en dichos contextos desfavorables. En el plano de la práctica este shock bloquea toda posibilidad de innovación y se traduce en acciones que sólo valoran las orientaciones que indiquen "*el cómo hacer*" en la práctica.

En conclusión, las percepciones de los docentes respecto a qué y cómo enseñar en los contextos desfavorables tienen que ver con una visión fragmentaria de la escritura en donde según ellos existen problemas externos a la escuela que condicionan el aprendizaje y que tienen que ver con el contexto sociocultural. Dichas percepciones no cuestionan la enseñanza y es posible desentrañar a través de una interpretación de las respuestas que existe una relación causa efecto contexto - rendimiento imposible de modificar por efecto de propuestas de enseñanza diferentes a las que hemos denominado *tradicionales* en este estudio. El siguiente pasaje de Emilia Ferreiro contribuye a iluminar nuestra postura al respecto de las percepciones docentes que en muchos casos están actuando como prejuicios que impiden el cuestionamiento de las mismas:

"...La escuela pública de los países latinoamericanos, cada vez más superpoblada y menos preparada técnicamente, cada vez más empobrecida en todos los sentidos, pasó de la heterogeneidad negada a la heterogeneidad reconocida como un mal inevitable. Pero la causa de esas diferencias inevitablemente se ubicó siempre en algo interior al niño mismo (déficit o patología) o en algo exterior a la escuela (la carencia de estímulos en el medio familiar). La escuela no era responsable por las diferencias. La escuela luchaba por eliminarlas, sin poder nunca compensar esos déficits sociales, familiares o individuales (incluidos los déficits lingüísticos). Sólo en años recientes, y gracias a una intensa labor de investigación, hemos aprendido a vincular nuevamente los conceptos de diversidad y alfabetización". (1989:54).

2.3. La formación de usuarios competentes de la Lengua. En qué consiste y cómo se logra.

En nuestro país desde 1997 a la fecha se han desarrollado distintas actividades para abatir el fracaso escolar. En especial se ha tratado de mejorar la competencia comunicativa de los niños a partir de cursos destinados a maestros que trabajan en contextos desfavorables y que registran, en sus aulas, altos índices de repetición en primer año. Los cursos estaban fundamentalmente orientados a superar prácticas tradicionales de aula en el aprendizaje de la lengua escrita. Tuvieron como objetivo crear un espacio de intercambio docente con apoyo conceptual en el área lingüística y didáctica a efectos de construir prácticas de aula alternativas a las tradicionalmente observadas. El enfoque de ambos cursos ***tuvo como objetivo la formación de usuarios competentes de la Lengua.***

Ante la práctica tradicional de enseñanza de la escritura que se apoya en la fragmentación del conocimiento, se propuso como objetivo de los cursos de actualización para maestros que trabajan en contextos desfavorables, las denominadas prácticas sociales de la escritura, en las cuales el conocimiento se presenta al que aprende con toda su complejidad. Es decir proporcionar información conceptual actualizada en razón de las últimas investigaciones para que el profesional maestro intercambiando entre pares encuentre estrategias para ***cambiar prácticas tradicionales por prácticas que apostaran a la creación de escritores y lectores, es decir a la formación de usuarios competentes de la Lengua.***

Muchas dificultades surgen de este criterio, como por ejemplo los efectos que causa en los Docentes, aprendices adultos, confrontar sus prácticas actuales o las que experimentaron como alumnos, con prácticas que surgen de modelos didácticos diferentes que tienden al logro de la competencia lingüística y comunicativa a través de situaciones de aula que presentan la lectura y la escritura en toda su complejidad.

En este sentido nos importa tener presente lo anotado por Ferreiro. Ella decía en su momento: *"Estamos en condiciones de proponer situaciones que son seguramente perturbadoras y lo hacemos con un propósito explícito: es preciso mostrar, lo antes posible, que los esquemas asimiladores de los que dispone el maestro son totalmente inadecuados para recibir la nueva información disponible. Nadie modifica sus esquemas asimiladores por un acto de buena voluntad, es preciso descubrir que esos esquemas son inadecuados para enfrentar la ardua tarea de remplazarlos. Eso es válido para los niños y para los adultos. Mientras los maestros piensen que leer es básicamente decodificar, que la comprensión es un paso posterior a la decodificación y que toda comprensión equivale a un acto de adivinar, es difícil avanzar en la capacitación"*. (Ferreiro, 1989: 63).

Durante el desarrollo de los cursos aludidos se registró que muchos maestros se resisten a nuevas propuestas de enseñanza por motivos que pueden ser entre otros, producto de estas desestabilizaciones que se proponen en los cursos y manifiestan cierta desconfianza en la efectividad de las prácticas de producción textual diversa, que se plantean como alternativa a las prácticas tradicionales que tienen como características más salientes la repetición y el escalonamiento.

El objetivo de los cursos de formar usuarios competentes de la Lengua se inscribe dentro del marco teórico expresado en forma muy gráfica por Alfieri (1989:184) cuando plantea atender a los ***"dos viajes educativos"*** para aprender a comprender el lenguaje. ¿Qué se entiende por dos viajes educativos? El primero de ellos el autor lo identifica como ***"los teatros cognitivos básicos"*** (Alfieri, 1989). Esta denominación corresponde al aprendizaje de la naturaleza de la lengua y su corpus: el alfabeto, el léxico, la ortografía, la puntuación, la morfosintaxis, la diversidad de textos sociales que se necesitan producir. Pertenecen todos estos tópicos a un aspecto de la enseñanza de la Lengua escrita.

El segundo viaje corresponde a lo que él llama "*situaciones fuertes*" (Alfieri, 1989) situaciones complejas respecto del uso de la lengua escrita para registrar información, el conocimiento de las superestructuras narrativa y argumentativa como forma de organizar el pensamiento y de conquistar "*el arte del hombre culto*" (Alfieri, 1989). Una situación fuerte, refiere, por ejemplo, al impacto que tiene la enseñanza del texto argumentativo en la educación primaria, su conocimiento y aplicación. Que la escuela enseñe a argumentar es darle un significado social y político diferente a la enseñanza. Es decir se sale de la función tradicional de socializar a partir de la aceptación y obediencia para insertarse en la socialización a través del pensamiento crítico-reflexivo que da la oportunidad de cuestionar, preguntar, dar opiniones, rebatir entre muchas otras acciones más. Pero no se rebate ni cuestiona de cualquier manera sino que es necesario saber hacerlo, para que dichas acciones no sean simplemente un acto irreflexivo que no aporta nada a la sociedad.

Ese saber es el que puede procesarse a través de la enseñanza del texto argumentativo. Es una situación compleja al decir de Alfieri porque apunta a la organización del pensamiento y permite insertarse en la cultura del Mundo actual como actor de la misma. Por tanto en nuestra investigación planteamos a las docentes entrevistadas una situación fuerte referida a la enseñanza del texto argumentativo a partir de la presentación de una situación problema cuya resolución, por parte de las Maestras informa acerca de la aproximación que las prácticas enumeradas por ellas tiene, con el objetivo de formar buenos usuarios de la Lengua.

La formación de usuarios competentes de la lengua, fue el objetivo que sirvió de enfoque a dichos cursos y conforma a su vez una dimensión de este problema que nos interesa analizar a efectos de poder visualizar el relacionamiento, con los cursos por un lado, y por otro, con las prácticas sociales de escritura. Por tanto es importante aclarar a qué se refiere y cómo se logra el uso competente de la Lengua. Evidentemente el concepto se refiere al desarrollo de la competencia comunicativa en una de sus formas: *la lingüística*. Esta es una competencia que todos los niños han empezado a desarrollar mucho antes de su ingreso a la escuela. Ser competente significa tener habilidad suficiente como para resolver problemas derivados, -en el caso que nos ocupa-, de la comunicación lingüística. El ser usuario refiere a la acción de usar y ello implica un uso variado y continuo. Por tanto ser un usuario competente de la lengua implica conocer distintos aspectos de la misma y poder actuar en consecuencia, es decir, con habilidad y adecuación. Siguiendo las ideas de Lorenzo (1997) significa *eficacia en la actuación social como emisor, puesto que el hablante estará en condiciones de planificar su propio discurso, tanto oral como escrito, y como receptor, pues captará las características de las producciones lingüísticas de los demás hablantes, incluyendo el tema de las actitudes lingüísticas*.

Consiste por tanto en saber usar la Lengua en distintas situaciones sociales de carácter comunicativo, es decir saber producir e interpretar diversos tipos de texto según la situación convocante. En la formación de dicha competencia se inscribe *el aprendizaje de la escritura*, que le compete promover a la escuela en el marco de su función alfabetizadora. Se pretende a su vez que esta competencia específica en actuación conjunta con otras, posibilite a los niños el acceso a cursos superiores, que les permita también continuar sus estudios evitando el fracaso escolar que denuncian los altos índices de repetición en primer año escolar, en especial en los contextos desfavorables.

El logro de la competencia escritural de acuerdo con el objetivo de formar usuarios competentes de la Lengua, pasa necesariamente por un cambio en las *prácticas educativas*, en nuestro caso un cambio en las prácticas de escritura a nivel escolar. Ese cambio necesita a su vez definir su objeto de enseñanza. Siguiendo las ideas de Lerner (1998) el objeto de enseñanza debería ser: *formar escritores que puedan insertarse en el mundo de la cultura escrita*. Sostiene Lerner que al ser éste el objetivo, estamos definiendo el objeto de enseñanza como *prácticas sociales de lectura y escritura que se actualizarán en diferentes situaciones sociales* (Lerner, 1998:13). Debemos precisar que también se necesita de un marco teórico respecto del conocimiento lingüístico implicado en dichas prácticas, conocimiento subsidiario de las mismas. Siguiendo a la misma autora podemos concluir en que la contribución de las ciencias del lenguaje

en su conjunto, al cambio de dichas prácticas ha sido el poder esclarecer la naturaleza de los actos de escritura, la importancia de abordar e interpretar las producciones de los niños como producciones textuales y no como unidades menores. A su vez estas ciencias en el orden individual han hecho aportes de importancia. Por ejemplo la lingüística nos ha permitido definir los textos, los géneros, percibir los aspectos pragmáticos (intenciones y efectos) y la semántica ha enriquecido los conceptos de superestructura e interpretación. En especial dichas ciencias han dado un marco que sirve a la enseñanza de la producción y comprensión de textos.

Las prácticas de enseñanza de la escritura que conduzcan a la formación de usuarios competentes de lengua consisten en líneas generales en leer y escribir mucho, distintos tipos de texto y en diversidad de situaciones. En este sentido corresponde aclarar qué se entiende por diversidad textual y diversidad de situaciones. En este trabajo hablamos de diversidad de situaciones cuando hacemos referencia a las funciones que cumplen los textos de uso social: cartas, recetas, folletos, afiches, cuentos, etc. que a nuestro juicio debieran producirse en situaciones que se asemejen mucho a la realidad de producción de ese tipo de textos. Por ejemplo si el objeto de conocimiento es la escritura de cartas, tratar de que ese texto surja de una situación real y que el destinatario también lo sea. Al efecto Lerner (1998) plantea que la enseñanza en estos casos debiera atender a la creación de situaciones de ficción que ayuden a la creación de dichas necesidades.

Cuando hablamos de diversidad textual estamos haciendo referencia a la diversidad de tramas que pueden tener los distintos textos que se enseñan en la escuela. En especial en este estudio nos centramos en las secuencias narrativas y argumentativas. Teóricamente nos informan adecuadamente los aportes de Bruner (1988), acerca de que un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. El criterio de plausibilidad o de veracidad es el que orienta la narración, mientras que los criterios de verdad y de no contradicción orientan la explicación y la argumentación. Los seres humanos daríamos cuenta de las acciones y las intenciones en términos narrativos, de las características de los objetos en términos de una descripción y de las consecuencias de los hechos en términos de procesos causales. Lo fundamental de la secuencia argumentativa radica en el valor otorgado a la persuasión del interlocutor. El esquema prototípico de la secuencia según Adam (citado por Malcuori, compiladora. Material Bibliográfico N° 3 Tipología Textual 1999:13) es: a) tesis anterior implícita, b) premisa, c) argumentos, d) conclusiones (nueva tesis).

En la escuela la trama narrativa se puede trabajar a través de la escritura de noticias, la escritura de cuentos u otras situaciones cotidianas variadas. Mientras que la argumentativa tendría que vehiculizarse a través de la elaboración de folletos, propagandas, o pensar situaciones que obliguen a los niños a fundamentar acciones o posiciones en casos de litigio.

Por ejemplo:

- a. Escribir en la escuela en una situación real para un destinatario válido, es una manera de hacer efectivas prácticas que atiendan a la diversidad de funciones sociales de los textos.
- b. Elaborar textos para argumentar en las escuelas acerca de las ventajas o inconvenientes de alguna situación escolar a través de afiches, folletos, propagandas etc. o producir cuentos para una antología escolar es, en los hechos, trabajar con las tramas argumentativa en un caso y en el otro con la narrativa.

La generación de usuarios competentes de la Lengua tendría que propiciar entonces una enseñanza que tuviera en cuenta prácticas como las descritas anteriormente. En este enfoque importa en especial el trabajo en la escuela con la diversidad textual proveniente de la heterogeneidad cultural que caracteriza al alumnado de la institución y de las necesidades que presentan. Implica también aprender a elaborar textos de secuencia narrativa y argumentativa.

Por tanto en la formación de usuarios competentes de la Lengua las prácticas deben dar prioridad a:

- a. iniciar la enseñanza de la escritura a partir de textos y no de unidades menores;
- b. incorporar a la enseñanza la diversidad textual, tanto desde la óptica de la función social de los distintos tipos de textos como sus superestructuras: narrativa y argumentativa;
- c. prácticas de escritura con destinatario real que sean situaciones significativas para el niño que le permitan la valoración de la lengua en toda su complejidad;
- d. prácticas de reparación de la escritura en los casos que lo requieran.

3. Diseño metodológico

La metodología utilizada es de corte cualitativo, inserta dentro del paradigma interpretativo, pues nuestro interés se centra, al decir de Wittrock: *"en utilizar como criterio básico de validez los significados inmediatos y locales de las acciones, según se definen desde el punto de vista de los actores"*. (1989:196). En nuestro estudio, estos no son otros que los propios docentes de aula que trabajan en los contextos socioculturales desfavorables, en el primer ciclo de la educación primaria y que formaron parte de los cursos aludidos. Nuestro problema de investigación surge de las percepciones que ellos tienen sobre a las posibilidades de enseñar a escribir como una práctica social que no fragmente el conocimiento que en nuestro marco de referencia lingüístico, lo constituye el texto. Nuestro enfoque se encuadra dentro de las llamadas investigaciones naturales y no experimentales. Trataremos de comprender las prácticas de los maestros a través de la percepción que surja de las conversaciones que mantendremos con ellos acerca de sus prácticas. Apuntamos al contexto donde se dan esas prácticas, al naturalismo, al holismo y a la interpretación (Edson, 1988, mencionado por Woods, 1998). La producción de datos se procesó a través de dos momentos bien diferenciados: recolección de datos e interpretación de los mismos.

3.1. Procesos de recolección

La población que compone la muestra la constituyen un grupo de ocho maestros de aula de los cuales cuatro de ellos realizaron el curso de la Universidad de la República aludido en el marco teórico, y otros cuatro realizaron el otro curso mencionado que fue instrumentado por la Administración Nacional de Educación Pública.

Los criterios para la selección fueron:

- a. trabajar en el primer ciclo de la escolaridad primaria, es decir en educación inicial (cuatro o cinco años) o en primero o segundo año de educación común;
- b. actualmente desempeñar la función en contextos desfavorables y en escuela pública;
- c. que hayan realizado alguno de los cursos de actualización mencionados en este estudio;
- d. que durante los cursos de actualización se hayan mostrado más abiertos a compartir prácticas de enseñanza realizadas por ellos en sus aulas;
- e. que dichas prácticas fueran significativas para el marco teórico del curso.

La colecta de datos se realizó a través de:

- a. una entrevista de investigación semiestructurada consistente en 4 preguntas básicas y una situación problema; (Anexo 1)
- b. observación de testimonios de clase: planificaciones de maestros, videos y trabajos de producción de niños.

La entrevista fue administrada previamente a cinco maestros que no formaban parte de la muestra a fin de ponerla a prueba. Para facilitar la comunicación, tanto en el testeo como en la aplicación a la muestra seleccionada, se siguió un proceso similar. Al inicio de la entrevista se reseña a los entrevistados el propósito del trabajo, porqué él fue seleccionado y la importancia de su participación, el carácter anónimo de la información que brinde y cómo será utilizada dicha información. De la misma manera se aseguró a cada uno de ellos la remisión de una copia del trabajo antes de su divulgación.

En la entrevista se tendió a favorecer la producción del discurso lineal del entrevistado, sobre el tema definido en el marco de la investigación. Apuntamos a extraer información que se encuentra contenida en la biografía de “B” al decir de Blanchet (1989). Este tipo de entrevista nos permitió introducir nuevas interrogantes que surgían de las respuestas del entrevistado y del interés nuestro por llegar a conocer más intensamente la realidad de lo que sucede en el aula. Por tanto como entrevistadoras tratamos de que afloraran percepciones de los maestros referidas a sus propias prácticas como alumno y en su formación y actuación profesional, es decir de su biografía personal y profesional. Esta información es relevante, porque nuestro objetivo se centra en poder describir prácticas que hemos definido como **prácticas sociales de enseñanza** de la escritura con la finalidad de poder detectar el grado de acercamiento de estas últimas con los objetivos de los cursos de actualización.

A su vez la situación problema que se plantea al final de la entrevista pretendió rescatar el grado de pertinencia de las prácticas mencionadas y el grado de aproximación a la propuesta didáctica de promover la formación de usuarios competentes de la Lengua, que tiene como característica más importante el manejo de la diversidad textual en sus dos acepciones: en cuanto a la función social y en cuanto a la trama que caracteriza la estructura del texto. Esta última característica justifica tomar como problema el reconocimiento y la aplicación del **texto argumentativo**, ya que el manejo del argumento por parte de los niños y de los docentes, lo consideramos fundamental como práctica de escritura que potencia la comunicación lingüística. Esta situación problema fue muy útil para valorar las respuestas y su grado de aproximación al óptimo del objetivo.

El problema se construyó a partir de la presentación de un texto argumentativo, (anexo N° 2) que se encuentra en un libro de texto que llega a todos los niños de primer año del país que los entrevistados debían reconocer y explicar porqué lo tipificaban como tal. A su vez debían explicar el tratamiento didáctico – lingüístico de dicho texto en el aula y las posibles derivaciones del mismo. Las respuestas y reacciones de las docentes entrevistadas nos permitieron cuantificar y calificar el trabajo docente con la secuencia narrativa y sus logros, así como detectar posibles insuficiencias respecto del uso del texto argumentativo en las aulas; cuánto camino falta recorrer aún para que dichas prácticas agoten las distintas posibilidades que la lengua otorga en cuanto a lo que los autores manejados en este estudio identifican con las posibilidades de inserción social de los alumnos, no ya desde lo que les falta, sino de la vinculación de la diversidad social como fortaleza y las posibilidades de alfabetización inicial. Los testimonios de clase que presentaron los maestros consistentes en planificaciones de aula, videos y producciones de los niños, se solicitaron con la finalidad de confrontarlos con el discurso oral del entrevistado, de manera de obtener una visión más completa que ayudara a la interpretación de las respuestas y a elaborar nuevas preguntas que surgan de la dicha confrontación.

3.2. Proceso de interpretación de los datos recogidos en los instrumentos

La fortaleza de nuestra investigación es entender la perspectiva de los docentes entrevistados, viendo las prácticas de la enseñanza de la escritura, desde la óptica de formar usuarios competentes de la Lengua. Intentamos provocar una reflexión en los maestros: *¿cómo es mi práctica?* para contrastarla con la realidad que aparezca a partir de la recolección total de datos tanto de la entrevista como de las documentaciones analizadas.

La modalidad de la entrevista con preguntas abiertas, directas e indirectas nos proporciona diferente información. Las preguntas indirectas permiten a las maestras expresar opiniones sobre su desempeño en la enseñanza de la escritura. A nosotros nos facilita poder detectar relaciones consistentes a lo largo de toda la entrevista. En especial nos facilitó el encuentro de contradicciones sustantivas pero que sirvieron al análisis de una manera diferente así sólo nos quedábamos con las respuestas brindadas independientemente del resto de las preguntas. La pregunta directa fue la situación problema detonante en la cual la docente debía contestar específicamente porqué el texto presentado como disparador era un texto argumentativo.

Llegamos a la introducción de este problema por efecto del resultado del testeo. El mismo nos mostró que tanto las preguntas de la entrevista confrontadas con la documentación de la clase y la introducción del tema del texto argumentativo como problema, conforman un instrumento que nos brinda mayor información que la visita al aula. Fundamentamos esta postura en que las prácticas de escritura quedan registradas en algún documento de clase y no pueden alterarse, mientras que en una visita o varias visitas al aula se pueden observar situaciones "preparadas" que no arrojen fidelidad en cuanto a la pertinencia y apropiación por parte del docente de la significación conceptual y metodológica de trabajar con prácticas sociales de la escritura. Durante la visita o visitas al aula se pueden introducir situaciones de escritura que no son habituales y que aparentemente están dentro de la denominación de prácticas sociales, mientras que en la entrevista, tal como está pensada, se pueden rearmar nuevas preguntas a partir de las respuestas y de las informaciones que surgen de mirar los documentos de clase. Estos no pueden ser modificados ya que se realizaron en tiempo pasado. Las informaciones que arrojan estos documentos son escritas y audiovisuales provenientes de los maestros y también de los niños, por tanto las consideramos muy eficaces para el objetivo planteado que refiere específicamente a las prácticas de escritura y su significación.

A lo expuesto agregamos que la situación problema planteada, implica un conocimiento lingüístico-didáctico muy profundo del marco teórico que encuadra las prácticas sociales de escritura. La forma de resolución por parte del entrevistado nos permite elaborar distintos grados de apropiación de dichas prácticas que nos informan ya no solamente sobre la pertinencia del contenido de las respuestas sino también la relación entre el ser y el deber ser que puede impregnar el discurso del entrevistado. La determinación de las preguntas de la entrevista se realizó atendiendo a las grandes dimensiones del problema analizadas en el capítulo dos. Estas grandes dimensiones son: la formación de usuarios competentes en Lengua y las prácticas de enseñanza que dicha formación entraña. Se relacionaron ambas con los contenidos procesados en los cursos de actualización mencionados.

Partimos de la biografía personal del docente, de sus vivencias como alumno en la escuela, sus prácticas durante la formación profesional, las innovaciones realizadas como profesional a partir de los referentes teóricos y las configuraciones didácticas provenientes de sus concepciones de Lengua y de enseñanza que se fueron construyendo en su accionar docente y en las instancias de formación y actualización. Las mismas tienen que ver con el tratamiento de la lengua, sus supuestos acerca de tipos de textos de uso social, la metacognición acerca de su práctica, la intervención docente para promover dentro de dicha diversidad textual prácticas de escritura de textos narrativos y argumentativos. Dicha pregunta la confrontamos con las prácticas actuales. Para evitar la confusión que generalmente se da entre el deber ser y el ser circunscribimos la pregunta a que nos cuente una práctica realizada en los

últimos quince días, a lo sumo un mes atrás. Luego hacemos la confrontación con los registros escritos y audiovisuales.

Del análisis del contenido de dichas prácticas extraemos las características que tienen actualmente las prácticas de enseñanza de la escritura, la relación que dichas características tienen con la formación de usuarios competentes en Lengua y las posibilidades de realización de dichas prácticas en las escuelas que trabajan en contextos desfavorables.

El trabajo docente con la diversidad textual es fundamental en la concepción de la formación de usuarios competentes de la lengua. La diversidad textual se entendió como:

- a) **Funciones del texto**, las cuales se identifican con el uso social de los mismos: cartas, envases, folletos, etc.;
- b) **trama textual**, es decir el reconocimiento, la producción y la interpretación de las superestructuras narrativas y argumentativas.

Los datos arrojados por el contenido de las entrevistas se resumen en distintos cuadros que ofician como soporte que habilita a la visualización global de las respuestas y permite no sólo cualificar el resultado sino también cuantificar algunas respuestas cuando ello se hace significativo para la interpretación e informe final. El título de dichos cuadros corresponde a las dimensiones de análisis que surgieron de las dimensiones del problema; a su vez ellas mismas se desagregan en categorías que surgen de las respuestas de las entrevistadas. La interpretación se dividirá atendiendo a las distintas dimensiones de análisis. Dicho análisis se acompaña de un breve referente teórico que ayuda al relacionamiento e interpretación de la categoría.

4. Discusión final y conclusiones

Al concluir nuestra investigación reflexionaremos acerca de las interrogantes que nos planteamos en nuestro problema: la incidencia de la biografía de cada docente en las prácticas actuales de enseñanza de la escritura, la descripción de las prácticas actuales y el grado de aproximación de dichas prácticas al objetivo de formar usuarios competentes de la lengua. A efectos de una mejor comprensión del trabajo organizamos la discusión en torno a las tres grandes preguntas de nuestra investigación y sus datos más relevantes.

4.1. La incidencia de la biografía de cada docente en las prácticas actuales de enseñanza de la escritura

"... Mi madre, mi tía y mi abuela eran Maestras..."

Se constató en la biografía de las Maestras entrevistadas que si bien aprendieron a escribir con prácticas que fragmentaban el objeto de conocimiento, disponían de un capital cultural que les permitió superar la posible impronta que dichas prácticas generan.

Lo que se extrae como más significativo de las respuestas, es que las prácticas con que ellas aprendieron a escribir no las repitieron con sus alumnos aunque algunas de ellas mantienen un buen recuerdo de las mismas. En este aspecto concluimos que aprendieron a escribir con un modelo didáctico que priorizaba la atomización del conocimiento, pero que tuvieron todas ellas un fuerte apoyo del medio sociocultural que era el que estimulaba el desarrollo de la competencia comunicativa. En algunos casos entraron a la escuela sabiendo leer y escribir.

En la biografía profesional de las Maestras aparecen imágenes fuertes con respecto a su etapa de formación inicial cuando eran estudiantes magisteriales. Aparecen las improntas dejadas por sus profesores de Lengua, sus directores de práctica docente y los maestros a los que estuvieron adscriptos durante dicho período. Observamos que a pesar de trabajar en condiciones desfavorables no experimentaron el "*shock de la práctica*" del cual nos informaba Huberman (1999). El choque emocional que posiblemente vivieron en su encuentro con la realidad profesional en los contextos desfavorables, no obligó a las docentes a volver a las prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura.

Se puede concluir que las ocho docentes modificaron sus prácticas de escritura con sus alumnos de contextos desfavorables con relación a cuando ellas fueron alumnas. Igualmente subyace en algunas respuestas el discurso de "*no se puede con estos niños*". Incluso es curioso observar en las entrevistadas 2 y 8 que mientras cuentan que trabajan con sus alumnos en condiciones socioeconómicas muy malas, muestran cómo llevan adelante una propuesta innovadora. La entrevistada N° 2 dice al respecto: "*yo digo que, de repente ante nuestra realidad de las escuelas, se hace muy difícil bajar esa teoría a las prácticas pedagógicas. Se hace, pero es difícilísimo*". Esta misma docente relata en posteriores preguntas cómo se autoevalúa a través de las opiniones de sus alumnos. Los documentos que observamos avalan ese discurso, lo que muestra su saber hacer y su saber respecto de la función comunicativa y argumentativa del lenguaje y un compromiso que apuesta a la verdadera calidad educativa.

Todas las Docentes lograron que los niños produzcan textos de uso social en medios que lo necesitan para su cabal formación, desmitificando aquellas percepciones rastreadas en nuestro marco teórico y en los dichos de algunas de nuestras docentes, con respecto al prejuicio de que en los medios desfavorecidos no se puede trabajar con propuestas innovadoras.

Este logro de que los niños de los contextos desfavorables escriban textos y sean competentes es fundamental para "abrirles puertas" en un mundo que día a día exige una fluida comunicación. Es en esa espiral en la que se entremezclan la calidad del docente y la calidad educativa, que se favorece también la calidad de vida de los involucrados. Los alumnos de los contextos desfavorables tiene esa única oportunidad de interactuar con textos y con usuarios competentes de la Lengua como son los docentes. Estas maestras han demostrado su saber hacer al respecto independientemente de las prácticas tradicionales que vivenciaron como alumnas...

4.2.Descripción de las prácticas actuales de las Maestras

"Voy trabajando con textos completos a medida que aparecen..."

De la información que surge de las entrevistas pudimos abundar en detalles del contenido y metodología de las prácticas actuales. Ello nos permite concluir que las prácticas actuales, en general, se aproximan al logro de la competencia comunicativa y por tanto establecen una relación sustantiva con la formación de buenos usuarios de la Lengua.

Las percepciones que manifestaron docentes uruguayas en la evaluación realizada por U.M.R.E. (1997) acerca de la imposibilidad de enseñar Lengua atendiendo a su complejidad en los contextos desfavorables, se aprecia también en el discurso de alguna de las entrevistadas. Sin embargo cuando uno analiza no ya su discurso, sino la práctica misma que realizan, se extrae que en los hechos enseñan Lengua a partir de la complejidad de la misma. Tal como apreciamos en el análisis de las prácticas actuales no hay marcas de fragmentación cuando se trabaja a partir de textos, cuando se presenta la diversidad de ellos, cuando se promueve el rastreo de información en distintas fuentes, etc. Las producciones de los niños que observamos como testimonio de aula, también tienen esa característica. No aparece en ningún caso el trabajo con unidades menores de carácter lingüístico. Lo mismo pasa con

respecto a la diversidad textual, en especial se observa una exhaustiva variedad de textos de uso social que ingresan al aula: cartas, folletos, noticias, cuentos, listas, entre muchos otros. A la luz de los dichos de las Maestras se constató una carencia con respecto al texto argumentativo, sobre todo si la comparamos con la variedad de situaciones en donde aparece la secuencia narrativa.

Encontramos que todos los elementos que componen las prácticas no actúan en función contraria al objetivo que las mismas se proponen y que hay una correlación positiva con los contenidos procesados en los cursos de actualización mencionados en el marco teórico.

Por tanto se afirma que las docentes cambiaron sus prácticas tomando como elemento orientador el "*interés de los niños*" en diversidad de temas. Las docentes manifiestan que el contenido de las prácticas refiere al trabajo con textos, a la diversidad textual y toman como punto de partida los saberes previos de los niños. Las estrategias y recursos utilizados para procesar esos contenidos son el trabajo con el nombre propio, el trabajo con envases, el leer para escribir o sea la búsqueda de información en periódicos, revistas, programas de televisión. El saber hacer de nuestras entrevistadas muestra que enseñan a escribir acorde a la verdadera función que cumple el lenguaje como objeto social y cultural.

4.3. Grado de aproximación de las prácticas actuales de las Maestras al objetivo de formar usuarios competentes de la Lengua

"pensar y argumentar son las herramientas que hay que perfeccionar oralmente y por escrito..."

La tercera pregunta de investigación pretendía detectar el grado de aproximación de las prácticas actuales, en cuanto a la pertinencia de las mismas en el logro de la competencia comunicativa. A efectos de detectar el grado de dicha pertinencia presentamos a las Maestras una situación considerada un problema, que ellas debían resolver. Debían reconocer el texto argumentativo, decir por qué lo era, cómo se introduce y trabaja en el aula, así como brindar ejemplos de intervención docente en torno al mismo.

Del análisis global de la entrevista incluido el problema planteado surge la consideración de la secuencia narrativa como forma natural de expresión de los hablantes. En ese sentido se constata un trabajo intenso de esta secuencia a través de distintos portadores de texto en donde el cuento y la noticia sobresalen como recurso utilizado, para explicar no sólo la forma, sino también la estructura de la misma.

Desde el inicio de la enseñanza sistemática hay propuestas que tienden a que los niños aprendan a narrar por escrito. Se observa abundante trabajo con libros de cuentos, con la escritura de noticias, con la construcción de recetas, que en algunos casos adoptan claramente la forma narrativa porque se escriben no con la finalidad de producir realmente un alimento, sino para diversión, en donde el desenlace ocupa el papel principal. Esta consistente presencia del texto narrativo en las experiencias de las Maestras, a nuestro juicio puede tener origen en el intenso trabajo didáctico en torno a la enseñanza de la Lengua que data de mucho tiempo en nuestro país, aproximadamente doce años. La orientación brindada en ese sentido puso énfasis desde el inicio en el uso del cuento y en general de las bibliotecas, como forma de mostrar al alumno el funcionamiento de la Lengua y a su vez despertar interés y gusto por profundizar en la lectura y escritura. También la bibliografía actualizada en torno a la didáctica de la Lengua profundiza en las prácticas que contienen el estudio de la secuencia narrativa.

El argumento anterior es un intento por explicar las diferencias encontradas respecto del tratamiento asignado al texto argumentativo en relación con el texto narrativo. Es decir la estructura narrativa mereció especial atención en todas las instancias de actualización, al igual que el trabajo con textos y con la variedad de usos sociales de los mismos. Justamente éstas son las características que el presente estudio pudo constatar que existen sin reparos en las maestras entrevistadas.

Pero se pudo extraer, de la forma en que resolvieron el problema propuesto en la entrevista, que si bien se tiene conocimiento de la importancia de la secuencia argumentativa, las docentes son conscientes al destacar que hay que estudiar más, "*afianzarse en la teoría*" para enseñarla a los niños. Tienen percepción de la importancia que asume la misma en la estructuración del pensamiento derivado de las relaciones existentes entre pensamiento y lenguaje. Es decir poder expresar cuáles son los argumentos a favor o en contra de una posición está implicando una capacidad intelectual que le permite al alumno organizar razonamientos con diferentes estrategias, modalidades y estilos. La competencia comunicativa no estaría lograda si no se llega a desarrollar esta capacidad ya que habría deficiencias a la hora de producir informes, alegatos, o al dar cuenta de acciones cumplidas.

Existen en la actualidad, entre docentes que manifiestan haber cambiado sus prácticas con el objetivo de formar usuarios competentes de la Lengua, distintos grados de aproximación en la apropiación de las prácticas potenciadoras de esta competencia. A nuestro juicio dos de las ocho Maestras dan cuenta de una pertinencia mayor que el resto y esto lo extraemos del procesamiento de la información. Es decir, en estos dos casos, no sólo se reconoce la eficacia del texto argumentativo sino que se lo practica en sus dos acepciones como persuasión y como alegato. El resto presenta distintas aproximaciones que van desde el no reconocimiento y que por tanto no se integra a la propuesta educativa, hasta aquellos que se van acercando al mismo a través de la oralidad y en temas muy puntuales, que a veces incluso, como se vio en el análisis, se usa como procedimiento didáctico de otra disciplina.

De los dichos de las Docentes rescatamos para ilustrar nuestro juicio: "*pensar y argumentar son las herramientas que hay que perfeccionar oralmente y por escrito...*" concluimos de ello que saben de la importancia de abordar este tipo de texto, lo que falta es el conocimiento de secuencias didácticas que permitan la enseñanza de esta estructura.

A modo de conclusión nos interesa destacar:

1. Que tanto el curso de la Universidad como el de la Administración de la Educación Pública mencionados en este estudio terminaron sus acciones realizando publicaciones denominadas: "La Escuela Cambia" y "La Oralidad y la Escritura desde el aula", respectivamente.
2. Que el contenido de las mismas refiere a situaciones didácticas modelizadas provenientes de la actividad desarrollada en ambos cursos.
3. Que ambas presentan una abundancia de ejemplos de trabajo con la secuencia narrativa así como de textos sociales y muy pocos referidos a la secuencia argumentativa.

Por tanto es importante reflexionar, dadas las respuestas de las Maestras, si ellas contaban con los elementos conceptuales y didácticos apropiados como para introducir la secuencia argumentativa en sus propuestas educativas. Evidentemente la exigencia institucional aparecida en la evaluación de UMRE acerca del texto argumentativo, la reciente aparición de libros para 5º y 6º grados de la escolaridad primaria, que lo contienen explícitamente a pesar de no aparecer este tema en los Programas Escolares, y el resultado del presente estudio, nos permite concluir que desde las distintas instancias de perfeccionamiento docente se vive un déficit que tiene que ver con la socialización de prácticas de enseñanza que contengan el uso social del texto argumentativo.

Hacemos nuestras las reflexiones de La Entrevistada N° 8: "*Si nosotras estamos pensando en una escuela donde el niño tiene que argumentar sobre lo que piensa, ése es el tema, no se puede trabajar en algunos grados sino en todos... hay que afianzarse en la teoría y para eso hay que estudiar, aunque sea empezar a leer en grupos...*"

"*Afianzarse en la teoría*" para poder socializar prácticas con esquema secuencial argumentativo integraría la agenda de la didáctica de la Lengua para futuros cursos o instancias de Perfeccionamiento Docente y lo que consideramos más importante, aun debiera estar en la agenda de la Formación Docente que es donde se construyen las prácticas de enseñanza aprovechando el recuerdo afectivo que las Maestras guardan de las escuelas en donde realizaron la práctica magisterial.

Los dichos de la Entrevistada N° 6 : "*Ah... eso es muy difícil. Yo lo considero lo más difícil de todo*" nos muestra el punto medular que ilumina esta reflexión final al obligarnos a preguntarnos ¿por qué es difícil para la maestra? ¿Tiene que ver esta dificultad con la intensidad con que se ha abordado desde todos los ángulos el texto narrativo y la poca frecuentación del argumentativo, sumado a la escasa ejemplificación brindada no sólo en los cursos, sino en todas las instancias de formación de los maestros?

Bibliografía

- Alfieri, L.** 1990. **Volver a pensar la educación.** Tomo I "Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles". Madrid. Morata.
- Ausubel, D. P.** 1976. **Psicología Educativa.** México. Trillas.
- Blanchet, A.** 1989. **Técnicas de investigación en Ciencias Sociales.** Madrid. Narcea.
- Brunner, J.** 1997. **La educación puerta de la cultura.** Madrid. Visor.
- Camilloni, A.** y otros. 1996. **Corrientes didácticas contemporáneas.** Buenos Aires. Paidós.
- Cardemil, C.** 1987. **Guía para la revisión de la Práctica docente.** Santiago. CIDE.
- Carraher, T.** y otros 1991. **En la vida diez en la escuela cero.** México. Siglo XXI.
- Contreras, J.** 1997 "**El sentido educativo de la investigación**". Universidad de Málaga. Cuaderno de Pedagogía N° 196 Barcelona. 45-66.
- Elliott, J.** 1990. **La investigación- Acción en educación.** Madrid. Morata.
- Ferreiro, E.** y **Gómez Palacios, M.** Compiladoras. 1986. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México. Siglo XXI.
- Ferreiro, E.** y otros. 1989. **Los Hijos del Analfabetismo. Propuestas para la Alfabetización escolar en América Latina.** México. Siglo XXI.
- Ferreiro, E.** y otros. 1991 **El Proyecto principal de Educación y la Alfabetización de niños: Un análisis cualitativo.** México. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de investigación y estudios Avanzados C.E.A. (U.B.A.)
- Ferreiro, E.** 1994. **Diversidad y Proceso de Alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia.** En: Revista "Lectura y vida". N°5. 23-26. Setiembre de 1994.
- García, C.** 1994. **Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas.** Ponencia presentada al III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares. Poio, octubre de 1994.

Huberman, S. 1999. **Cómo se forman los Capacitadores. Arte y Saberes de su profesión.** Buenos Aires. Paidós.

Lerner, D. y otros. 1998. **Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular.** En: Texto en Contexto N° 4. "La escuela y la formación de lectores y escritores". Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida.

Litwin, E. 1997. **Las Configuraciones didácticas.** Buenos Aires. Paidós

Lorenzo, E. 1997. **Informe de asesoramiento para el área lingüística para la reformulación de las especificaciones técnicas para la licitación de textos de 1ª y 2º grados de escuelas públicas.** Montevideo. Proyecto ME.CA.E.P.

Lorenzo, E. 1999. **Enseñanza de la lectura y la escritura: construyendo la didáctica.** Montevideo. Santillana

Malcuori, M.; Costa, S. (Compiladoras). 1999. **Tipología Textual. La secuencia Textual.** Montevideo. Universidad de la República.

Meirieu, Ph. 1982. **Aprender, sí. Pero ¿cómo?.** Madrid. Octaedro.

Morín, E. 1999. **"Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro"**. En: Cap. VI Enseñar la comprensión. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Piaget, J.; García, R. 1982 **Psicogénesis e historia de la ciencia.** México. Siglo XXI..

Rama, G. 1991. **Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay.** Montevideo. CEPAL.

Smith, F. 1994. **Para darle sentido a la lectura.** Barcelona. Visor.

Teberoski, A. 1992 **Aprendizaje de la lengua escrita.** Barcelona. Siglo XXI.

Teberoski, A. 1997. **Conocimiento cotidiano, escolar y científico en el dominio del lenguaje escrito.** En: **Rodrigo, M.J.** y **Arnay, J.** 1997. La construcción del conocimiento escolar. Barcelona. Paidós.

Umre. 1997. **Primer Informe de Difusión Pública de Resultados y Tercer informe de Producción Escrita.** Montevideo. UMRE.

Umre. 1999. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay.** Montevideo. UMRE.

Wertsch, J. 1988. **Vigostky y la formación social de la mente.** Barcelona. Paidós.

Wittrock, M. 1989. **La investigación de la enseñanza, I y II. Métodos cualitativos y de observación.** Barcelona. Paidós.

Woods, P. 1998. **Investigar el arte de la enseñanza. La investigación de la enseñanza II.** Barcelona. Paidós.

, **, * Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay.*