

ISSN 1510-2432

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol 1 Nº 7 Diciembre 2000



UNIVERSIDAD ORT
Uruguay

Instituto de Educación

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol 1 N° 7 Diciembre 2000

Cuadernos de Investigación Educativa
*Publicación semestral del Instituto de Educación
de la Universidad ORT Uruguay.*

Director

Dr. Enrique Lorenzo

Consejo Editorial

Prof. Wellington Mazzotti

Prof. Ing. Ana Olmedo

Prof. Mag. María Inés Vázquez

ÍNDICE

Presentación.....	5
Capítulo 1: Propuestas didácticas y recursos utilizados en la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas primarias	7
<i>Mag. Ruth Cruz, Mtra. Carmen Di Nardo, Mtra. Mabel Galmés y Dr. Enrique Lorenzo</i>	
Capítulo 2: Recomendaciones bibliográficas e intercambio entre lectores en el jardín de infantes.	29
<i>Prof. María Claudia Molinari</i>	
Capítulo 3: La enseñanza de la escritura en el primer ciclo de la educación primaria en los contextos desfavorables.	37
<i>D.E. Olga Belocón, D.E. Irupé Buzzetti y D.E. María Cristina Ravazzani</i>	

Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores

PRESENTACIÓN

Una vez más el tema de las enseñanzas y los aprendizajes de la lectura y la escritura se constituye en eje de los Cuadernos de Investigación Educativa, publicación semestral del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. Las pesquisas recientes en el área informan sobre las dificultades y obstáculos que muchos usuarios tienen en el momento de producir o comprender textos. Investigar sobre las formas de intervención de los docentes puede constituir un buen camino para repensar las propuestas didácticas y de esa manera cooperar con el desarrollo de las competencias comunicativas.

Los tres artículos que integran el ejemplar tienen varios aspectos en común: todos ellos son informes de investigaciones; todos ellos se preocupan por mejorar las competencias comunicativas de los alumnos, mirando el problema desde la intervención docente; todos ellos comparten un mismo marco teórico de referencia.

Con singular agrado presento este séptimo número; doblemente feliz. Por un lado, porque siete números hablan de una perspectiva de continuidad en la divulgación de trabajos científicos; por otro, porque el tema, enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, es relevante para la agenda educativa contemporánea.

Dr. Enrique Lorenzo
Secretario Docente

PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y RECURSOS UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS ¹

*Mag. Ruth Cruz**

*Mtra. Carmen Di Nardo***

*Mtra. Mabel Galmés****

*Dr. Enrique Lorenzo*****

1. Justificación

Desde siempre ha interesado el tema de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Numerosas investigaciones realizadas en el área informan sobre la preocupante situación en cuanto a los resultados que se observan de los procesos de lectura y escritura. Al respecto, en 1993 Wolff, Schiefelbein y Valenzuela publican un trabajo que refiere al *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI* (Informe No.28, BID) y señalan que: "En términos de rendimiento académico, los resultados obtenidos por los países de América Latina y el Caribe son significativamente inferiores a aquéllos del mundo desarrollado, siendo inferiores también a los de muchos países asiáticos en desarrollo"(pág.II, Resumen ejecutivo). En ese mismo año, en el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Boletín No.30; UNESCO/OREALC, se señala que "Si bien la educación en América Latina ofrece acceso al 94% de los niños que cada año cumplen la edad para ingresar al sistema escolar, la cantidad de ellos que repiten grados en América Latina es enorme y el problema se acentúa en el primer grado. Cada año repite un 40% de los alumnos de este nivel, principalmente porque no han aprendido a leer y escribir. De 16.5 millones de alumnos en el primer grado de la educación básica, unos 7 millones repiten; de 12 millones de alumnos del segundo grado, unos 4 millones repiten y de los 11 millones de alumnos del tercer grado, unos 3 millones son repitientes", (pág.4). Con mayor o menor énfasis estas ideas han sido destacadas en otras pesquisas y constituyen sólidos antecedentes para continuar investigando sobre el tema, a efectos de definir líneas de acción que puedan modificar esa realidad. En el documento de Wolff, Schiefelbein y Valenzuela también se señala como muy relevante el contacto con textos para desarrollar adecuadamente las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos, destacando que "La disponibilidad de libros de textos y otros materiales es uno de los factores fundamentales asociados a la calidad educativa y al rendimiento académico a nivel primario" (pág. VII, Resumen ejecutivo).

La mayoría de las investigaciones se han centrado en los aprendizajes de los alumnos y en el análisis de los materiales de lectura; pero para poder comprender mejor la situación hace falta además conocer las estrategias de intervención y el comportamiento de los docentes en el salón de clase. El estudio de los modelos didácticos aporta información valiosa y facilita la toma de decisiones con referencia a propuestas de mejoramiento en el área. Wolff, Schiefelbein y Valenzuela ya lo habían señalado al decir: "Se tiene escasa información sistemática en América Latina y el Caribe acerca de las prácticas pedagógicas y el comportamiento en la sala de clase de los profesores", (pág.69). En similar línea, un grupo de expertos en el área de la lectura y la escritura recomendaron: "Recuperar, sistematizar y difundir innovaciones exitosas, tanto a nivel regional como local, con la colaboración de universidades, centros de formación magisterial, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales" (Boletín

1 Este trabajo de investigación se desarrolló con la cooperación académica de la Lic. Mirta Castedo (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), en el marco de un proyecto financiado por BID/REDUC.

No.30, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO/OREALC, pág.8). Por lo tanto se torna imperiosa la búsqueda de información sobre las formas y maneras que los docentes tienen de enseñar la lengua escrita. Este informe de investigación pretende, con sus conclusiones y reflexiones, realizar un aporte a la enseñanza de la lengua escrita en el nivel primario, en los países de la región.

2. Objetivos

- * Describir, a partir de la muestra seleccionada, la situación en la que se encuentra la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas primarias.
- * Categorizar las propuestas didácticas que emergen de los comportamientos de los docentes en el aula.
- * Relacionar las propuestas dominantes de enseñanza de la lectura y la escritura con los referentes teóricos más aceptados hoy día.
- * Sugerir líneas de acción a efectos de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. Marco teórico

Dos son los ejes teóricos que enmarcaron la pesquisa: los procesos de enseñanza y los procesos de lectura y escritura. Para respaldar el primero de ellos se ha trabajado con propuestas que presentan a la didáctica como una teoría sobre las prácticas de enseñanza. Los fenómenos de la transposición didáctica, el contrato didáctico y las configuraciones didácticas han sido conceptos claves para poder ir tejiendo el marco teórico de este trabajo de investigación. Camilloni (1995), Chevillard (1997), Litwin (1997), entre otros, han aportado valiosos referentes conceptuales sobre este tema. Por otra parte, la lingüística ha facilitado la definición de "lectura y escritura". En la perspectiva de un paradigma transaccional, Rosenblatt (1996), estos procesos son entendidos fuertemente como construcción de sentido.

3.1 La naturaleza transaccional del lenguaje.

Puesto que la visión transaccional es una teoría filosófica acerca del conocimiento, cada disciplina científica puede relacionarse con su objeto de estudio a partir de dicha teoría. En cuanto a la lingüística, Rosenblatt (1996) señala dos corrientes semióticas correlativas a dos modelos teóricos. Así, el estructuralismo y postestructuralismo derivados del pensamiento del suizo Ferdinand de Saussure (1857-1913) responden a la concepción filosófica cartesiana. La doctrina lingüística de de Saussure, en efecto, puede ser reducida a una serie de díadas u oposiciones entre elementos (entre sus dicotomías más famosas se encuentran las de: lengua-habla; sincronía-diacronía; significado-significante...). La dualidad "significante" (imagen acústica)-"significado" (concepto), alentó la visión de la lengua como sistema independiente y autónomo, que es la visión tradicional: sistema o código de reglas y convenciones arbitrarias que hablantes y oyentes reciben del cuerpo social.

Por otra parte, la teoría elaborada por Rosenblatt, que encuentra sus raíces en el fundador de la semiótica estadounidense, Charles Sanders Peirce (1839-1914; matemático y filósofo que siguió a Kant en sus planteamientos e influyó en el pragmatismo y el instrumentalismo a través de William James y Dewey), representa una visión transaccional del hecho lingüístico. No es posible entender a Rosenblatt sin antes comprender la naturaleza en tríada del signo lingüístico formulada por Peirce. Si de Saussure postulaba que el signo tiene dos "rostros" -el del significante y el del significado-, Peirce agrega un tercero: el que tiene que ver con la persona y con la transacción que ésta hace con el mundo.

La tríada de Peirce es la siguiente: signo, objeto denotado ("significante" y "significado" respectivamente en la terminología saussuriana), y asociación mental (llamado también interpretante); el signo está relacionado con su objeto sólo como consiguiente a una asociación mental. El signo conformado por estos tres componentes constituye un **símbolo verbal**, expresión que pretende significar más adecuadamente la naturaleza polisémica del signo lingüístico.

¿De qué se trata el elemento "asociación mental" introducido por Peirce? Nos quiere decir que el sentido de una palabra no es adquirido fríamente del cuerpo social, sino que el hablante lo hace suyo en una determinada circunstancia, es decir, en un determinado contexto social, cultural, vivencial. El hablante "internaliza" el sentido de una palabra "al entrar en transacción con un medio ambiente particular". Por ello, el sentido total de aquella está dado por la suma de las vivencias cognitivas, psicológicas, afectivas que tal palabra suscita en el hablante. La "asociación mental" determina el sentido connotativo (connotar: conllevar la palabra, además de su significado propio o específico, otro por asociación) del símbolo verbal. En oposición a de Saussure, Peirce observa que en la adquisición del lenguaje, lo individual cobra una gran relevancia, pues, como puede concluirse, una misma palabra tiene un sentido único y personal para cada hablante, puesto que el símbolo verbal es el resultado de un *interpretante* en transacción con el mundo concreto que lo rodea. Como el hablante está en permanente transacción, la asociación mental de cada símbolo está sujeta a nuevos cambios y enriquecimientos. Este sentido del símbolo verbal es, en consecuencia, privado, individual, vivencial y predominantemente connotativo (psicológico-afectivo).

Pero, si es así, ¿cómo logra comunicarse una comunidad lingüística? La respuesta hay que buscarla en lo denotado (denotar: significar una palabra o expresión de una realidad en la que coincide toda la comunidad lingüística). Se opone a connotar. El significado representa el sentido léxico o denotativo del símbolo verbal. Es, por tanto, público, social, conceptual y predominantemente cognitivo (es predominantemente cognitivo pues el significado de las palabras puede expresar también connotaciones afectivas públicamente compartidas). Con referencia a este tema Rosenblatt nos dice:

"Para la persona, por ende, el lenguaje es esa parte, o conjunto de características, del sistema público que ha internalizado a través de sus propias experiencias con las palabras en situaciones de la vida real. <Los conceptos léxicos deber ser compartidos por hablantes de un idioma común... y sin embargo, queda margen para una considerable diferencia de persona a persona en lo que hace a los detalles de cualquier concepto>" (1996:21).

Al depósito de las transacciones sociales, culturales, vivenciales, que sobreviven en el interior de un hablante, Rosenblatt (1996) lo denomina **reservorio de experiencias lingüísticas**. En otras palabras, el "reservorio" no es otra cosa que la historia individual con que cada persona se enfrenta a una nueva actividad lingüística. El reservorio, por lo tanto, está sometido a permanente modificación, corrección y extensión.

3.1.1 La transacción con el texto

Hasta aquí se estudió la transacción con el signo lingüístico. Ahora la autora desarrolla su *teoría transaccional* abordando un nuevo problema: la transacción con el texto. Esto presupone desde ya dos vertientes: la transacción con el texto oral y la transacción con el texto escrito. A Rosenblatt le interesa de modo particular la transacción con este último, el cual, asimismo, admite un triple enfoque: a) la transacción del lector con el texto; b) la transacción del autor con el texto que escribe; c) la transacción del lector con el autor. De todos modos, la autora se refiere sumariamente a la transacción con el texto oral.

3.1.2 La transacción con el texto oral

Se produce en una conversación. ¿De qué modo tiene lugar la transacción con el texto oral? Tanto el hablante como el oyente se enfrentan en esta instancia con su propio reservorio de experiencias lingüísticas, por lo cual los signos verbales emitidos evocarán para uno y otro símbolos verbales diversos. Los papeles de hablante y oyente alternarán y las intervenciones de éste o aquél irán modificando las expectativas, intenciones y sentidos primeros. En la transacción oral participan no sólo el reservorio de cada cual y la interpretacional personal de los signos verbales, sino también el contexto (ambiente, ocasión, presencia física, estado de ánimo) y los signos no verbales (modulación de la voz, gestualidad). Al concluir la conversación se percibe que la misma ha sido el resultado de una transacción a la vez que los interlocutores ya no son los mismos tampoco.

3.1.3 La transacción del lector con el texto escrito

El lector concreto, en el momento de tomar un libro, se encuentra en un estado afectivo particular, con ciertas presiones, en un determinado ambiente, en un presente único. Por otra parte posee un cierto **reservorio de experiencias lingüísticas**. Esta serie de elementos influirá decisivamente en su "postura predominante" (concepto que se verá más adelante) y en su **atención selectiva** (concepto acuñado por William James (1842-1910), filósofo estadounidense, maestro de Dewey; uno de los primeros psicólogos modernos y gran maestro del pragmatismo) - acción activadora e inhibidora del campo de conciencia - en el proceso de lectura.

Un libro como tal no es más que un objeto que contiene signos marcados sobre un fondo, cuyo conjunto constituye un texto. El libro, por lo tanto, no posee de por sí un significado. No existe un significado preexistente a la lectura. Es la lectura la que hace posible que una sucesión de signos verbales se transforme en un entramado de símbolos verbales. Pero ello es obra del *interpretante*, el cual construye el significado del texto. A esta actividad del lector como constructor del significado Rosenblatt la llama la **evocación** del texto. Comporta un hecho complejo, no lineal, pues implica un constante examen de correspondencias que hace el lector entre los últimos signos verbales interpretados y la evocación del texto precedente a ellos, lo cual comprende una permanente operación de selección, organización y síntesis hechos hasta ese instante. Si no tiene éxito, el lector deberá revisar las fallas en su evocación, debidas quizá a incoherencias entre su reservorio y los signos verbales textuales, o a elecciones infelices de su atención selectiva, o a errores en el proceso de operaciones mentales producido hasta entonces, o a perturbaciones acontecidas en el **segundo flujo continuo de la respuesta**, es decir, en la serie de reacciones, motivadas por aceptación, rechazo, prejuicios, expectativas y conocimientos previos, proyecciones personales producidas en el lector a medida que evoca el texto. Problema que se plantea: ¿cómo discernir con precisión lo que deja de ser evocación del texto para transformarse en respuesta del segundo flujo?

En la transacción con el texto participa de modo destacado también lo que la autora denomina como "postura predominante del lector". El lector adopta **una postura predominante eferente** cuando su atención selectiva se dirige de manera preferencial al sentido denotativo del símbolo verbal, evocando el texto desde este ángulo lingüístico. Y adopta **una postura predominantemente estética** cuando su atención selectiva se dirige de manera preferencial al sentido connotativo del símbolo verbal, al complejo de vivencias asociativas que suscita el signo verbal, pero atendiendo también al sentido denotativo de éste. Se trata de una postura compleja, en la cual se integra lo cognitivo con lo sensorial-afectivo-psicológico en una unidad intuitiva:

"Ingresan ahora a la conciencia no sólo los referentes públicos de los signos verbales sino también la parte privada del <iceberg> del significado: las sensaciones, las imágenes, los sentimientos y las ideas que constituyen el residuo de hechos psicológicos pasados relacionados con dichas palabras y referentes" (Rosenblatt, 1996:31)

Según la autora, el carácter (literario- no literario) de una obra, resulta más de la postura adoptada por el lector que del propio código de signos de la obra, aunque consiente que un lector experimentado automáticamente adopta la postura predominantemente adecuada a las pautas que dicho texto ofrece. Se dice que el lector adopta una postura *predominante*, puesto que ésta no es ni excluyente ni permanente, sino que puede ser objeto de reiterados cambios en el proceso de lectura. En otras palabras, la postura del lector se mueve en el fluir de su conciencia, en lo que la autora denomina **el continuo eferente - estético**. Una postura predominantemente eferente puede, en cierto punto, desplazarse hacia una posición intermedia o incluso estética y viceversa. La atención selectiva no está, por tanto, sujeta a un punto determinado del continuo. En la postura predominantemente estética la atención selectiva puede pasar de lo vivencial al análisis eferente-captación de información, actitud de abstracción, de análisis de ideas, de elaboración de estructuras, de formulación de juicios, etc. Pero, en substancia, ambas posturas son distintas. Una lectura eferente puede ser parafraseada satisfactoriamente, a un tercero con apetencia eferente, porque ambos manejan el sentido público y denotativo del lenguaje. Pero una lectura estética no puede ser transmitida a un tercero con apetencia estética, pues la dimensión vivencial no puede ser comunicada, porque es única y privada.

El complejo proceso de evocación del texto pone en evidencia que el texto no posee en sí un significado, sino que es el lector quien lo va construyendo lo va "reescribiendo", hasta que, finalmente, logra **interpretarlo**, o sea, logra "informar, analizar y explicar la evocación". Interpretar el texto supone develar el sentido de éste como un todo, la elucidación del texto a la luz del "segundo flujo continuo de la respuesta" (que constituye el marco, los límites personales en que la lectura se ha realizado).

3.1.4 La transacción del escritor con el texto

Al igual que el lector, el escritor se enfrenta al proceso de escritura a partir de su propio **reservorio de experiencias lingüísticas**, como así también de un cierto **contexto exterior** (el espacio físico, el ambiente, la ocasión particular, las obligaciones) y personal (sus motivaciones, circunstancias biográficas, presiones, estado afectivo). Es decir, en el momento de escribir, el autor es la suma de sus transacciones vitales, pasadas y presentes. La creación escrita que seguirá -y no puede ser de otro modo- reflejará esa transacción del escritor con su mundo.

Sin embargo, este proceso de redacción presenta desemejanzas con respecto al propio del lector. Mientras éste interpreta los signos verbales registrados en el papel, el escritor carece de ellos, teniendo frente a sí el papel en blanco. Su transacción entonces se dará, en la etapa inicial, entre los símbolos verbales que elegirá y "un estado orgánico" de ideas y sentimientos o temas más o menos vagos, que constituyen el estímulo inicial que motiva la escritura, y que Rosenblatt (1996) llama **la medida interior**. La síntesis de todos los elementos expuestos en estos párrafos mueve la actividad de la **atención selectiva** hacia algún punto del campo de conciencia, del reservorio. Cuanto más conciencia tenga el escritor de la naturaleza transaccional de la redacción, podrá dirigir con mayor acierto su atención selectiva. La focalización de la atención selectiva determina asimismo **la postura predominante del escritor** en el **continuo eferente- estético** en virtud de la cual el escritor selecciona determinados signos verbales que pueden servir mejor al sentido público o privado que desea construir. Hay un elemento de suma importancia que influye también en la acción de la atención selectiva y de la postura del escritor, que es el **lector virtual**, es decir, el lector potencial que supone todo proceso de redacción y que está implícito en todo texto.

El proceso de escritura hace del escritor también un lector, puesto que éste va leyendo los signos que escribe. Al igual que el lector, el escritor debe **evocar** su texto, o sea, examinar la correspondencia coherente entre los últimos símbolos verbales lingüísticos escogidos y la construcción del significado hecha hasta entonces a partir del texto precedente. Pero esta actividad de lectura es más compleja que la del lector, puesto que presenta dos orientaciones simultáneas. Por una parte, el redactor hace una **lectura orientada hacia la expresión**: los símbolos verbales elegidos deben adecuarse a la "medida interior". Por otra parte, el redactor hace una **lectura orientada hacia la recepción**: el escritor lee, desde esta perspectiva, con los "ojos" del lector virtual, animado por una inquietud: ¿será adecuada esta selección de símbolos verbales para la evocación que hará el lector?

3.1.5 La transacción del escritor con el lector

Si el texto es consecuencia de la transacción del escritor con su mundo, la transacción que el lector hace con el texto representa también una transacción con el mundo del escritor. A la transacción de los mundos de lector y escritor se le llama **contrato**. ¿En qué medida se aproximan las evocaciones de ambos? Esto depende del grado de proximidad entre el reservorio de experiencias lingüísticas de cada lector con el del escritor; en definitiva, entre una vida y otra, pues el reservorio es producto de las experiencias individuales, educativas, socioculturales, sociales, familiares. Más problemática aun la lectura de un texto antiguo, pues el reservorio del autor está muy distante de aquel del lector. ¿Cómo evocarlo si la época actual es tan distinta de aquélla? Si deseamos acercarnos a la "medida interior" del autor deberemos consultar fuentes extra textuales que nos informen de la cultura de entonces, hecho que torna más compleja todavía la transacción. La evocación es otra, muy distinta, si prescindimos de ese puente cultural y emprendemos la transacción únicamente con el "hoy" de nuestro reservorio. El lector, ante esto se pregunta: ¿es válida mi interpretación?. ¿Cómo saberlo si no existe un significado *único, absoluto, correcto* del texto?. Cada lectura de un mismo texto representa una evocación e interpretación personal, cada texto prefigura infinitas lecturas:

"El mismo texto asume diferentes significados en transacciones con diferentes lectores o aun con el mismo lector en diferentes contextos u ocasiones" (Rosenblatt, 1996:48)

¿Cómo evaluar entonces "la relación entre la interpretación del lector y la intención del autor?" Rosenblatt se refiere a este tema a través del concepto de **la afirmabilidad garantizada** (concepto también de John Dewey). ¿Qué quiere decir esto?: que fijando ciertos criterios de interpretación, y tomando como base un determinado "ambiente cultural compartido" por una categoría de lectores, puede establecerse un cierto marco que delimitaría las interpretaciones válidas y dejaría fuera las inválidas. Se trataría de un margen - y no de la imposición de un significado *correcto* -, en el cual, además podría juzgarse "ciertas interpretaciones como superiores a otras". Entre los criterios básicos que se pueden fijar para la interpretación válida del texto, la autora menciona los tres siguientes: "que se considere el contexto y el propósito del lector; que la interpretación no entre en contradicción - o que no tome en cuenta - el texto en su totalidad o los signos escritos en la página; que la interpretación no proyecte significados que no puedan relacionarse con los signos escritos en la página" (Rosenblatt, 1996:50)

La teoría transaccional tiene amplia repercusión en el ámbito de la enseñanza de la lectura y de la escritura, dado que se trata de hechos transaccionales que trascienden estas actividades y apuntan a zonas más amplias, como la del aula, la de la atmósfera creada por el maestro, como así también la del contexto institucional, social y cultural del alumno. La enseñanza debe tender a que los alumnos intuyan la complejidad transaccional de sus relaciones con el texto, ya como autores o como lectores. Esto implica asumir nuevos modelos didácticos.

3.2 Modelos didácticos

Las investigaciones sobre la enseñanza han permitido ir incorporando más elementos a la nueva agenda de la didáctica (Camilloni, 1995; Litwin, 1997). Conceptos tales como transposición didáctica (referida a las sucesivas modificaciones que sufre el saber en el momento que se transforma en "saber enseñable"), configuración didáctica (vinculado con las formas o maneras que los docentes tienen de presentar el saber), contrato didáctico (relacionado con las negociaciones y encuentros que se dan en el espacio áulico entre los proyectos de enseñanza y aprendizaje), relación didáctica (referida a las formas de relación interpersonales, próximas y empáticas, determinadas fundamentalmente por la intencionalidad del aprender y del enseñar), situación didáctica (entendida como una instancia donde se enmarcan los proyectos de enseñanza y aprendizaje, se presenta la nueva información y se desarrolla la integración formativa a través de estrategias de aprendizaje; Vázquez, 1999), entre otros, han venido enriqueciendo el debate y la agenda de la nueva didáctica. Estos conceptos serán claves en el momento de analizar los datos.

La incorporación de estos términos supone de alguna manera la construcción de un modelo didáctico; con referencia al término "modelo" es oportuno realizar las siguientes apreciaciones: puede ser considerado en un sentido amplio o en un sentido restringido. En sentido amplio asume, una significación semejante a teoría; se trataría de entender a toda teoría científica como modelo conceptual. En sentido restringido, el término modelo es una representación auxiliar que ilustra determinadas relaciones. En este caso, se establece entre teoría y modelo una diferenciación de nivel de abstracción ya que la primera supone un alto nivel de formalización mientras que el modelo se constituye en el instrumento básico para la construcción formal de aquella.

En este trabajo consideraremos el término modelo en sentido restringido, es decir como construcción que representa en forma simplificada la realidad o fenómenos de la misma, con el objetivo de delimitar las variables interactuantes más significativas y aportar posibles explicaciones e interpretaciones como constructos precursores de la teoría. Un modelo está caracterizado por su provisionalidad y por consiguiente, debe someterse a revisión continua. Los modelos no son más que mapas aproximativos de la realidad.

Son notas fundamentales de un modelo:

- Reproductividad: puesto que intenta ser la proyección de algo.
- Reducción: puesto que nunca pueden representarse todas las variables de la compleja realidad que se intenta proyectar.
- Subjetividad: puesto que implica optar, seleccionar dichas variables según la comprensión del hombre, de sí mismo y del mundo.

Resulta evidente recordar que tanto enseñantes como aprendices poseen historias de vida, experiencias, intereses y necesidades bien diferentes. Esto se refleja en las interacciones que se producen entre enseñanzas y aprendizajes. Estas apreciaciones nos obligan a realizar una serie de jerarquizaciones con referencia a la situación didáctica:

- Es un fenómeno centrado en la persona.
- Se origina esencialmente en la interacción.
- Tiene intencionalidad.
- Exige climatización afectiva.

Nos gustaría detenernos en estos dos últimos puntos: intencionalidad y climatización afectiva. Con referencia a la primera, podemos decir que en la situación didáctica se da un proceso esencialmente cíclico: no existe unidireccionalidad estática; continuamente enseñante y aprendiz se enriquecen. Por ello el docente crece en su función de brindarse. En ese proceso siempre existe - implícita o explícitamente - un propósito o intención: la búsqueda del hombre hacia su autorrealización (Maslow, 1979).

La tendencia a la realización del sí mismo se alimentará y percibirá sólo en una atmósfera que no imponga, ordene o empuje autoritariamente al que aprende ni al que enseña, sino por el contrario, en la que aparezcan libres de presiones, en la que reine al máximo la espontaneidad personal, tanto de alumnos como de docentes. Desde esta perspectiva teórica, entonces, emprendimos el trabajo de investigación.

4. Metodología

Entendiendo por **metodología** la forma de encarar un problema, de buscar las respuestas y la manera de realizar la investigación, son los intereses y supuestos del investigador los que determinan la elección. Dentro de las perspectivas teóricas que han prevalecido en el marco de las ciencias sociales, se considera más ajustada a los propósitos de la investigación la perspectiva **fenomenológica**.

En un sentido amplio el término fenomenología designa una tradición de las ciencias sociales preocupada por la comprensión del marco de referencia del actor social. Se pretende entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. La realidad que importa es la que las personas perciben como importante. La conducta humana es producto del modo en que la gente define su mundo y el investigador **busca aprehender este proceso de interpretación**, para lo que recurre a métodos cualitativos.

Esta metodología, que produce datos descriptivos, se caracteriza por una serie de elementos:

- *Es **inductiva** ya que desarrolla conceptos, comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas.
- *La perspectiva frente a los diferentes actores es **holística**, ya que se estudian en el contexto de la situación en que se hallan.
- *Es esencial **experimentar la realidad tal como otros la experimentan**, para poder comprender como ven las cosas dentro del marco de referencia de ellos mismos.
- *Nada se da por sobreentendido, **todo es tema de investigación**.
- *Para los investigadores cualitativos **todas las perspectivas resultan valiosas**, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Son a la vez similares y únicos (Taylor y Bogdan, 1987).

4.1 Universo y muestra

Se entiende por universo a la totalidad de individuos o elementos en los cuales puede presentarse determinada característica susceptible de ser estudiada. No siempre es posible contemplar el universo en su totalidad, por esto es que, en el proceso de definición de la población y dependiendo de algunos criterios, es necesario seleccionar una parte de ese universo para llevar a cabo el estudio. Esa parte o subconjunto de la población se denomina muestra o población muestral.

En este trabajo de investigación la muestra fue no probabilística de tipo intencional. El muestreo no probabilístico no sigue el proceso aleatorio; se caracteriza porque el investigador selecciona su muestra siguiendo algunos criterios identificados para los fines del estudio que le interesa realizar. En el tipo intencional, el investigador, según sus objetivos, decide los elementos que integran la muestra, considerando aquellas unidades supuestamente "típicas" de la población que desea conocer. Cabe señalar que en este caso los investigadores ya han desarrollado trabajos en el área, y además por desempeñar tareas en el ámbito de la formación docente, pueden identificar "casos típicos" con referencia a las instituciones educativas y a los objetivos planteados. En el presente estudio la muestra estuvo integrada por docentes de cuatro instituciones de educación primaria de Montevideo. En cada una de estas instituciones educativas se convirtieron en informantes los maestros de primeros, terceros y sextos años. Esto permitió tener una visión de los diferentes momentos de la etapa escolar.

4.2 Preguntas iniciales

¿Cuáles son las maneras o formas (configuraciones didácticas) que los docentes tienen de enseñar la lectura y la escritura en el nivel primario?

¿Cuáles son los fundamentos teóricos de esas maneras o formas de enseñar?

Las posturas teóricas dominantes en las escuelas primarias con referencia a la enseñanza de la lectura y la escritura ¿corresponden con las concepciones más aceptadas hoy día en ese campo del saber?

¿Los docentes utilizan variados textos para acercar al niño al contexto de la lectura y la escritura?

4.3 Instrumentos para la colecta de la información

La observación simple y la entrevista no estructurada han sido los instrumentos definidos para la colecta de información. El equipo de investigadores discutió sobre los criterios para su elaboración. Luego de varias reuniones de trabajo se definieron parámetros y distinciones para las observaciones simples y se elaboraron algunas pautas para las entrevistas. Para validar este diseño se realizaron estudios piloto con sujetos que presentaban similares características a los que integran la muestra. La finalidad de estos estudios fue comprobar la eficacia y pertinencia del diseño del instrumento. Sirvió, además, para realizar algunas reformulaciones a la técnica originalmente creada. Entre los meses de setiembre y noviembre se efectuó la colecta de información en las instituciones educativas seleccionadas.

Para poder abarcar los tres grados escolares seleccionados fue necesario realizar varias observaciones. En todos los casos los grupos fueron visitados cuatro veces. Una vez concluida la clase se realizaban reuniones con los maestros para hacer una devolución de lo observado, de esta manera se trabajaba sobre un aspecto polémico de la investigación cualitativa: la validación del instrumento; estos encuentros con los docentes oficiaron como "triangulación metodológica" (Taylor y Bogdan, 1987). Estas reuniones fueron aprovechadas para compartir los registros y para controlar la subjetividad del observador. Siempre que fue posible, además de la observación y la entrevista, se recolectó información a través de las producciones de los niños y la planificación del docente.

El procedimiento de observación contempló tres fases o momentos:

- a- Operación de identificación de los hechos, lo cual supone una selección de los hechos para determinados objetivos y una codificación, operación lingüística de atribución de una palabra o frase que califica al objeto.
- b- Construcción de una red de relaciones entre los hechos. Por ejemplo: vínculos de identidad, vínculos causales, entre otros.
- c- Interpretación: modelo de proceso, estructuras internas, noción de repetibilidad en función del paradigma seleccionado.

Las entrevistas se realizaron simultáneamente con las observaciones. El efecto “bola de nieve” (Taylor y Bogdan, 1987) se hizo presente: un informante llevaba a otro y así sucesivamente. Maestros, y también alumnos, aportaron información sobre: qué era para ellos escribir y leer; por qué lo hacían; qué tipos de textos leían; cómo leían; qué tipos de textos escribían; qué procesos de enseñanza validaban los maestros en el momento de desarrollar las competencias comunicativas de sus alumnos, etc. En algunos casos estas entrevistas sirvieron para confirmar hechos y actitudes registradas en las observaciones; en otros casos, estas entrevistas se utilizaron para profundizar sobre discrepancias entre lo observado y lo manifestado en la propia entrevista. La duración de las mismas dependió del informante; en algunos casos fue necesario reiteradas interacciones cara a cara para poder abarcar todos los temas propuestos.

5. El análisis de la información

Es difícil expresar las influencias que surgen al hacer el análisis. En el proceso de investigación hemos leído y releído los registros, así como el marco teórico; se construyeron categorías; se confrontaron con más lectura de teoría y con más trabajo de campo. Sistematizamos la información en diversos momentos y lugares (con miembros del colectivo docente, con asesorías específicas de otros investigadores en el área); esta sistematización se da en un ir y venir entre la información obtenida en el trabajo de campo – que en su mayoría son registros etnográficos y entrevistas – con la articulación de categorías analíticas – que en ocasiones son también categorías sociales – y con la reflexión colectiva. La construcción toma varios momentos:

- el primer contacto que se hace con la realidad
- la construcción colectiva – en donde se recogen elementos teórico-prácticos
- la construcción final.

Siempre fue necesario volver a los registros de campo, reflexionar en conjunto para finalmente obtener una descripción analítica.

5.1 Categorías de análisis

En función de las dimensiones de análisis definidas en el proyecto inicial, se elaboraron las siguientes categorías, respaldadas en el marco teórico oportunamente desarrollado, que procuran mostrar las formas o maneras que los docentes ponen de manifiesto en el momento de enseñar lengua escrita. Algunas de ellas se vinculan de manera más directa con *las propuestas de enseñanza en las situaciones didácticas*, otras informan sobre los *materiales utilizados para enseñar a leer y escribir* y finalmente otras refieren a las *concepciones de lectura y escritura*.

5.1.1 Con referencia a las propuestas de enseñanza

En esta categoría de análisis, que refiere específicamente a las formas de intervención del docente en el proceso de enseñanza, fue posible encontrar subcategorías vinculadas con:

5.1.1.1 Explicitación en las propuestas de enseñanza, por parte de los docentes, de saberes que están implícitos en las prácticas de lectura y escritura

En la investigación se ha encontrado que con frecuencia el maestro manifiesta una postura predominantemente declarativa sobre aspectos de la lengua. Esta función declarativa del discurso se refleja cuando el docente, en el momento de enseñar, trata de explicar la práctica de la lengua escrita en forma a priori. Por ejemplo:

(Contextualización: la cita está tomada de un registro de clase de 1er. Año. Se trata de un grupo de 30 niños. En el salón hay varias mesas, los niños se sientan en grupos de cuatro o cinco por mesa. Los pequeños grupos generalmente son mixtos. Uno sólo de ellos es exclusivo de niñas. En el aula hay varias carteleras. Una de ellas posee material sobre la declaratoria de la independencia. Otra cartelera informa sobre la llegada de la primavera. Hay dos bibliotecas en el salón; poseen libros de cuentos y poemas, revistas, diccionarios y enciclopedias. Sobre el pizarrón se encuentra el abecedario. En un costado hay un almanaque y en el otro costado la lista de nombres de alumnos de la clase. Los niños tuvieron unos días de asueto por primavera. Si bien hace unos días de ello, aún le cuesta un poco a la maestra orientar las tareas. En la clase pasada estuvieron hablando sobre lo que habían hecho en esos días. En la clase de hoy se desarrollaría una actividad de escritura sobre ese mismo tópico. La maestra consulta a los alumnos sobre lo que habían comenzado a hacer en la clase pasada. Problematisa la situación señalando que como no recuerda lo que le habían contado y como son muchos para poder hablar, es necesario desarrollar ese evento comunicativo a través de otro canal. Una niña dice : Te podemos escribir. Ante esta respuesta la maestra interviene)

"Mtra- Bien Florencia, escribir. Esa es una de las funciones de la escritura: no lo podemos decir oralmente porque somos muchos y como todos queremos hablar y no tenemos mucho tiempo, entonces lo escribimos. Y eso es lo que vamos a hacer ahora. Vamos a tomar una hoja, yo les voy a entregar una hoja y cada uno de ustedes me van a contar lo que estuvo haciendo en esos días hermosos de vacaciones que tuvimos. ¿Quieren?"

(Cita tomada de registro de clase – observación- maestro de 1A)

"Edor.- Es frecuente en tu práctica de enseñanza explicar previamente sobre cómo se desarrollaría tanto el proceso de lectura como el de escritura. Es decir contás sobre cómo se lee y sobre cómo se escribe ¿Es muy frecuente esa propuesta de enseñanza? ¿Por qué la hacés?"

Eda.- Sí, es muy frecuente. A mí me parece que es una buena manera de enseñar. Creo que primero le tenés que explicar cómo se lee y se escribe. Es una manera, creo yo, de reflexionar sobre el proceso".

(Cita tomada de una entrevista- maestro de 3A)

5.1.1.2 Selección, por parte del docente, de algunas intervenciones de los alumnos que le sirven para continuar con su propuesta de enseñanza

Las intervenciones de los docentes se orientan a buscar información en los alumnos sobre las prácticas de lectura y escritura, pero sólo seleccionan las que le sirven para su enseñanza, dejando de lado toda aquella otra intervención que no se ajuste a su propuesta didáctica. Por ejemplo:

(Contextualización: la cita está tomada de un registro de clase. Se trata de un primer año, grupo de 32 niños. Están sentados en fila. En el salón hay biblioteca. Las dos carteleras tienen información sobre: el abecedario, el invierno y la declaratoria de la independencia. En una de las paredes hay un afiche sobre el niño lector. Están trabajando con el libro de segundo año – Leer es un derecho - . En la página 90 de ese texto hay un juego. La presencia de éste genera la inquietud en los niños de construir otros juegos)

"N (Niño)1 – Entonces no podemos hacer otro juego.

Mtra.- Claro que sí, pero tenemos que definir primero para qué y por qué lo queremos hacer.

N2- ¿Y si hacemos un juego sobre la salud pero con monstruos como los de las maquinitas?

N3 (Martín)- Primero tenemos que ver cómo se hacen los juegos.

Mtra.- Martín ¿Por qué te parece que tenemos que saber primero cómo se hacen los juegos?

N3 (Martín) – Porque si no podemos explicar cómo se juega nadie lo va a entender.

Mtra.- Bien. Entonces vamos a ver cómo se escriben las instrucciones que acompañan un juego".

(Cita tomada de registro de clase – Observación – maestro de 1C)

"Eda.- Los chiquilines intervienen mucho... eso es muy bueno... porque te muestran que están interesados en el trabajo.

Edor.- ¿Y tenés en cuenta todas las intervenciones de los chiquilines?

Eda.- Sí, por supuesto.

Edor.- ¿Aunque no aporten al tema que estás enseñando?

Eda.- Bueno ...en realidad creo que todo docente, no sé, por lo menos yo... selecciono aquellas intervenciones que me ayudan a plantear el tema.

Edor.- ¿Cómo es eso? ¿Me lo podrías explicar?

Eda.- Claro...tomo lo que me va permitiendo ir avanzando. No sólo tomo lo que está bien, también lo que está mal...pero claro que lo que está bien te ayuda mucho más. Como que te facilita la tarea.

(Cita tomada de una entrevista – maestro de 3B).

5.1.1.3 Situaciones donde los maestros muestran prácticas de lectura y escritura en toda su complejidad

En el análisis preliminar de la información hemos encontrado algunas situaciones didácticas que muestran a los enseñantes como verdaderos usuarios de la lengua escrita; los maestros toman esas instancias como ámbitos de privilegio para desarrollar procesos de enseñanza. Las siguientes citas ilustran esta categoría de análisis:

"(La Maestra está leyendo una revista; no oraliza el texto; en algunos momentos se detiene y retoma párrafos anteriores. Algunos niños ven cómo lee su maestra y le dicen)

N- ¿Vos te olvidás de lo que dice por eso tenés que volver atrás?

Mtra.- Sí, algunas veces no logro comprender una idea y tengo que leer una y otra vez para poder comprender.

N- Y si es un libro muy largo ¿Te lo lees todo de nuevo?

Mtra.- Algunas veces sí. Eso depende de lo que no haya entendido o de lo que no me acuerde".

(Cita tomada de registro de clase – Observación – maestro de 3D)

"Mtra. Y sí, yo creo que para poder enseñar bien a leer y escribir uno tiene que ser lector y escritor. Creo que eso sucede con cualquier cosa que se quiere enseñar. Si no sabés y si no lo hacés resulta difícil enseñarlo.

Edor.- ¿Qué implica ese ser lector y escritor?

Mtra.- Significa que tenés que leer y escribir si querés entender realmente lo que implica hacer eso. Por ejemplo, si vos decís que al escribir es importante el borrador porque te permite planificar la escritura, creo, a mí me parece, que es buena idea hacer eso frente a los alumnos. En otras palabras, escribir con los niños, que te vean cómo lo hacés".

(Cita tomada de una entrevista – maestro de 1E)

5.1.1.4 Intervenciones del docente para controlar la situación didáctica

Las intervenciones del docente buscan información para controlar la situación didáctica. Esos controles sirven al maestro para continuar/replantear su propuesta de enseñanza. Por ejemplo:

(Contextualización: el registro pertenece a una clase de 3er. Año. Una de las niñas falta desde hace unos días porque está enferma; la maestra toma esta situación e invita a los niños a que le escriban a efectos de contarle lo que han estado realizando tanto en la escuela como en sus casas. Al comenzar la tarea da algunas pautas sobre cómo escribir; enfatiza la importancia de los borradores y la consulta a otros cuando hay dudas sobre el proceso de escritura. La docente recorre el salón y observa lo que cada niño está escribiendo)

"Mtra.- Joaquina ¿puedo leer lo que estás escribiendo? (La niña le ofrece el texto; la maestra lo lee, hay apenas dos renglones. Uno de ellos es la fecha que ha copiado del pizarrón)

Mtra.- ¿Y qué más vas a poner?

Joaquina - Que fui a jugar a lo de Julieta y que fuimos a comer pizza y que jugamos en el pelotero.

Mtra.- ¡Qué lindo! ¿Te divertiste mucho?

(La niña contesta con la cabeza; ha recuperado su hoja y sigue escribiendo. No consulta a sus compañeros ni vuelve, durante la clase, a su maestra para evacuar dudas. Borra con frecuencia y oraliza lo que va escribiendo).

(Cita tomada de registro de clase – Observación – maestro de 3D)

"Mtra.- Como que tenés que ir viendo qué es lo que van escribiendo para poder ayudarlos... me parece, porque si los dejás y no intervenís como que se pueden ir por cualquier lado.

Edor.- ¿Me podrías relatar alguna experiencia en ese sentido para poder comprender mejor ese acompañamiento?

Mtra.- Y sí, te cuento por ejemplo... yo que trabajo con tercer año a veces se les da por escribir y escribir y pierden el hilo... terminás por no entender nada porque aquello que inicialmente iba a ser un texto, es algo incoherente y con poca organización. Entonces para que no pase eso yo voy controlando lo que van poniendo, así cuando aparecen esos desvíos se los hacés ver y los corregís".

(Cita tomada de una entrevista – maestro de 3D)

5.1.2 Con referencia a los materiales utilizados para enseñar a leer y escribir:

5.1.2.1 Textos de uso social

Variedad y diversidad de textos son manejados generalmente por los maestros en el momento de enseñar lengua escrita. Es así que aparecen afiches, cartas, libros de cuento, enciclopedias, recetas, entre otros materiales, en el momento de "mostrar" la funcionalidad de la lengua escrita. Si bien existe diversidad y variedad, es posible observar un ligero predominio de textos literarios. A modo de ejemplo de la variedad textual se presentan las siguientes situaciones:

"Mtra.- Vean que en este texto también aparece el concepto de promedio ¿Es el mismo concepto de promedio que trabajamos en la clase pasada, con el recibo de UTE?

N - No, porque aquel era con números y te decía lo que gastaste de luz en el mes y este dice de los promedios de los olores pero no hay números".

(Cita tomada de registro de clase – Observación maestro de 6A).

"Mtra.- Bueno, luego de cantarle a Martín por su cumpleaños, vamos a comenzar a trabajar. Uds. se acuerdan que habíamos quedado que hoy íbamos a continuar con el afiche sobre el tránsito. Habíamos estado hablando de lo importante de prestar atención a las señales de tránsito para evitar accidentes".

(Cita tomada de registro de clase – Observación maestro de 3B)

"Mtra.- Me gusta trabajar mucho en forma colectiva, si bien el proceso de escritura es particular, uno escribiendo con otro se enriquece. Además trato siempre que sea posible de trabajar con diversos textos, por ejemplo recetas, reglas de juegos, afiches, cartas, cuentos, enciclopedias".

(Cita tomada de una entrevista – maestro de 1D)

"Mtra.- ¿Quién me puede contar lo que hicimos la clase pasada?

N.- Trabajamos haciendo cuentas.

Mtra.- ¿Y qué más hicimos?

N.- Escribimos

Mtra.- ¿Algo más?

N.- Leímos.

Mtra.- ¿Qué leímos?

N.- Revistas"

(Cita tomada de registro de clase – Observación de maestro de 1B)

5.1.2.2 Textos de uso escolar

El libro de texto también se ha hecho presente como un recurso para enseñar lengua escrita. Definimos libro de texto como aquellos materiales elaborados intencionalmente con el propósito de convertirse en recursos para la enseñanza y en este caso en particular, para la enseñanza de la lengua escrita. Desde el propio sistema educativo se incentiva el uso de este tipo de material. Veamos los siguientes ejemplos detectados en la colecta de datos.

"Edor.- ¿Y con los libros de lenguaje? ¿También los usás?

Mtra.- Sí, claro... no los impongo. Creo que hay que saber usarlos. Es decir... tenés que seleccionar aquellos textos que te sirvan para lo que estás dando

Edor.- Es decir...vos en función del tema que estás dando ves qué texto te sirve.

Mtra.- Más o menos.

Edor.- ¿Por qué más o menos?

Mtra.- Bueno... sí, en realidad sí".

(Cita tomada de una entrevista – maestro de 3D)

5.1.2.3 Escolarización de textos de uso social

Esta categoría se define en función de que al realizar el análisis de los datos pudimos comprobar que en algunos casos los maestros transforman los textos sociales en textos escolares. Los ejemplos que acompañan esta categoría pueden ilustrar mejor el fenómeno.

[Clase de 3°. Año. Grupo de 34 niños. Los bancos están distribuidos en fila. Hay poco espacio; el número de alumnos es mayor que el que puede tener el aula. Hace una semana que están en este nuevo salón. No hay carteleras ni biblioteca de aula. Este traslado ha generado tanto en alumnos como en la maestra un gran malestar que se pone de manifiesto en las diferentes conversaciones. Ese día ha llegado a saludar al grupo la practicante Marian. Ha estado enferma y desde hace una semana no venía a la escuela; ese mismo día se enteró del cambio de salón. Marian está ahora con otro grupo. Los niños le hicieron saber lo molestos que estaban por ese cambio. Le piden que intervenga y que haga algo para poder volver al otro salón. Uno de los niños sugiere hacer huelga; otros proponen hacer una pancarta para poner frente a la dirección. Este tema es tomado por la maestra y los invita a escribir una nota donde reflejen su malestar y donde además se proponga algún tipo de solución para el problema].

(La mayoría de los niños gritan, algunos golpean las mesas en señal, aparentemente, de protesta porque no quieren escribir la carta; prefieren ir hablar con la directora. La maestra trata de hablar pero no la dejan. Hace gestos para que se callen).

Mtra.- Bueno, calma, calma, a todos nos preocupa este tema pero eso no implica que no podamos trabajar de manera ordenada. Entonces quedamos en que vamos a escribir una carta donde argumentemos por qué necesitamos ir a un salón más grande. ¿Qué les parece si escribimos una carta juntos? Uno de Uds. pasa al pizarrón y todos cooperamos en la elaboración de la nota. ¿Sí?"

(Cita tomada de registro de clase – Observación- maestro de 3 E)

5.1.3 Con referencia a las concepciones de lectura y escritura en el discurso y en las prácticas de enseñanza

Los procesos de enseñanza evidencian las concepciones que los docentes tienen sobre los saberes. En este caso las propuestas didácticas manifiestan las ideas que los maestros poseen sobre la lectura y la escritura. Del análisis de los datos se desprenden algunas discrepancias sobre las concepciones que ponen de manifiesto en las prácticas áulicas y las que formulan en el discurso sobre esas mismas prácticas áulicas. Los siguientes ejemplos muestran la situación:

5.1.3.1 La lectura como conjunto de habilidades

Esta categoría de análisis pone en evidencia una concepción de lectura como proceso divisible, segmentado tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Esta concepción, en auge hace unas cuantas décadas, aflora en las prácticas y discursos de algunos docentes.

"Mtra.- Yo creo que la lectura y la escritura, bueno ... los conceptos han ido cambiando a lo largo de estos años. Ya hemos aprendido que leer no es oralizar, pero como que es difícil en el momento de enseñar, de estar con el niño. En la teoría una lo comparte pero en la práctica... como que faltan orientaciones didácticas, que te ayuden a enseñar de otra manera,... no sé, tal vez haya pero yo no las conozco o no me las han dado a conocer.

Edor.- Así que se comparten estas nuevas concepciones en el plano teórico pero llegado el momento de enseñar como que resulta difícil su implementación ¿Y será que realmente se comparten? ¿No surgirán esas dudas en la práctica por no tenerlas incorporadas realmente?

Mtra.- Y tal vez sí, no sé... no lo tengo muy pensado y analizado. Lo que sí tengo claro es que en el discurso la mayoría decimos que hacemos y enseñamos en el marco de ciertas concepciones... de las concepciones más aceptadas hoy día. La mayoría de las maestras han leído a Dubois, a Jolibertt, a Lerner... pero qué querés que te diga. En el momento de enseñar como que volvemos a como aprendimos nosotros... de la letra a la palabra. De eso estamos seguros.

Edor.- ¿Y esas maneras de enseñar son contradictorias con las concepciones de lectura y escritura que, por ejemplo, postulan esas autoras que nombraste?

Mtra.- Claro que sí.

Edor.- Y si estás tan segura ¿por qué no cambiás? Es decir, ¿por qué no buscás una coherencia entre lo que se dice y lo que se hace?

Mtra.- Si fuera tan fácil... creo que lo he buscado, que lo busco... pero necesito que me orienten en esa nueva manera de enseñar a leer y escribir".

(Cita tomada de una entrevista- maestro de 1E)

5.1.3.2 La lectura como proceso transaccional

Esta categoría de análisis pone en evidencia una concepción de lectura donde el lector es un sujeto activo en el proceso: transforma al texto pero él también es transformado por el texto. No se presenta el acto de lectura como un proceso divisible sino como un encuentro único, irrepetible y infragmentable.

"(La Maestra está leyendo una revista; no oraliza el texto; en algunos momentos se detiene y retoma párrafos anteriores. Algunos niños ven cómo lee su maestra y le dicen)

N - ¿Vos te olvidás de lo que dice por eso tenés que volver atrás?

Mtra.- Sí, algunas veces no logro comprender una idea y tengo que leer una y otra vez para poder comprender.

N - Y si es un libro muy largo ¿Te lo lees todo de nuevo?

Mtra.- Algunas veces sí. Eso depende de lo que no haya entendido o de lo que no me acuerde".

(Cita tomada de registro de clase – Observación – maestro de 3D)

5.2. Discusión y conclusiones

A partir de este análisis de datos, y recordando el carácter exploratorio y descriptivo de la investigación así como su diseño metodológico fuertemente cualitativo, podemos contestar a nuestras preguntas iniciales de la siguiente manera:

Coexisten diferentes y contradictorias propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura en las prácticas y en los discursos de los maestros que constituyeron la muestra de este trabajo de investigación. La biografía escolar (su historia como alumno), la socialización profesional (su experiencia laboral) adquieren una relevancia en el momento de pensar prácticas de enseñanza. Esa relevancia es tal que muchas veces termina por neutralizar la biografía profesional (es decir, su historia en el Instituto de Formación Docente) que le podría haber presentado nuevas concepciones sobre estos saberes y sobre las formas de enseñar y aprender. Concepciones mecanicistas de la lectura y la escritura se entrecruzan con posturas paradigmáticas de corte transaccional; la duda y la incertidumbre impiden muchas veces transitar por nuevas propuestas didácticas. Enseñar como me enseñaron en la escuela, parece ser un rasgo muy marcado en la matriz conceptual de algunos docentes.

Del análisis de los datos también se desprende que las nuevas concepciones de lectura y escritura aún no han ingresado con fuerza en el aula primaria. La lectura como conjunto de habilidades y la dimensión psicomotriz en la escritura ocupan un lugar de privilegio en las propuestas de enseñanza. Estas concepciones unidas a variadas y algunas veces contradictorias maneras de entender los procesos de aprendizaje, conllevan a generar algunas dificultades en el momento de conectar los procesos de enseñanza con los de aprendizaje. Para poder establecer un contrato didáctico entre aprendices y enseñantes es requisito que se tiendan puentes de ambos lados; es necesario que las concepciones de enseñanza estén en armonía y sintonía con las concepciones de aprendizaje. Si esto no se logra, no habrá contrato didáctico y sí se manifestarán ejemplos de discontinuidad pedagógica.

Con referencia a la utilización de textos para la enseñanza de la lectura y la escritura, y en función de los datos recolectados, podemos señalar que hay intentos de proporcionar al niño variedad y diversidad de textos. En esa diversidad y variedad están tanto los textos sociales como los escolares. Las prácticas analizadas informan de una etapa de transición denunciada a través de la escolarización de textos sociales. Fundamentamos esta aseveración al observar una preocupación por parte de los maestros de mostrar en el aula textos que circulan en la comunidad, pero el contexto de presentación o la manera de utilizarlos determina muchas veces una banalización de los mismos.

La intención de esta pesquisa fue describir prácticas de enseñanza de la lengua escrita en doce maestros de escuelas primarias; estas reflexiones no deben, teniendo en cuenta el modelo de investigación seleccionado, ser generalizadas. No obstante muestran el estado de situación en determinados centros

educativos que son claves en el momento de pensar la formación de los docentes. No obstante estas reflexiones, lo que también se advierte en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel primario, es un gran deseo de los maestros por actualizarse y por incorporar fundamentadas innovaciones didácticas. Tal vez el lento proceso de modificación de sus propuestas de enseñanza pueda explicarse por esa necesidad de tener un buen respaldo y argumento para cambiar sus maneras de enseñar.

6. Algunas sugerencias

No es ánimo de este trabajo presentar una lista de recomendaciones sobre la buena enseñanza de la lectura y la escritura. Pero la información obtenida, nos habilita a pensar juntos. En este sentido es que planteamos lo siguiente:

- Para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños es necesario organizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva de continuidad; esto significa que es necesario acuerdos teóricos y de intervención didáctica, entre maestros de un mismo grado y entre maestros de los diferentes grados.

- Para poder cumplir con lo anterior es necesario que el gestor del centro educativo asuma un liderazgo pedagógico y convoque a encuentros teóricos, a efectos de que se pueda insertar en el proyecto de centro un proyecto de enseñanza de las prácticas lingüísticas.

- El desarrollo de las competencias comunicativas también se verá favorecido por la existencia en cada institución de *espacios alfabetizadores*: bibliotecas escolares, bibliotecas áulicas, bibliotecas viajeras (de la escuela a la casa de los niños), abundantes carteleras, muestras de libros, exposiciones de material impreso, ferias de libros, visitas de escritores (que serán utilizadas no sólo en su dimensión social, sino fundamentalmente como una instancia de enseñanza y aprendizaje), etc.

- Para poder impulsar las propuestas anteriores es necesario pensar en estrategias de actualización y perfeccionamiento docente.

- Resulta imposible pensar en impulsar cambios e innovaciones didácticas con un colectivo docente que no los sienta como una necesidad o no posea un dominio en esa área de conocimiento.

- Un buen docente se caracteriza, además de por su comunicabilidad didáctica, por ser un informante competente sobre el objeto de conocimiento que enseña, por favorecer ambientes de aprendizaje y por indagar/investigar sobre sus prácticas áulicas.

- Poner la atención en este último aspecto, investigar sobre sus intervenciones didácticas, puede ser un buen camino para revisar las formas y maneras de enseñar. Un insumo básico para pensar propuestas de enseñanza es indagar, entre otros aspectos, sobre cuándo, por qué, para qué lee/escribe el docente. Nadie puede enseñar lo que no sabe o no siente.

- Los programas de actualización y perfeccionamiento docente deberían ser impulsados desde los propios organismos educativos nacionales, insertando las diferentes modalidades en un eje teórico – práctico estructurante: el maestro lector y escritor.

- Diferentes investigaciones sobre los aprendizajes de los niños en edad escolar informan que aún no han logrado un nivel de aceptabilidad en las prácticas de lectura y escritura, por tanto estos programas de actualización y perfeccionamiento docente podrían revertir, al menos parcialmente, la situación.

Bibliografía

- Blanchet, A.; y otros** 1989 **Técnicas de investigación en ciencias sociales**. Madrid, Narcea.
- Camilloni, A.; y otros** 1995 **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires, Paidós.
- Chevallard, Y.** 1997 **La transposición didáctica**. Buenos Aires, Aique.
- Davini, M. C.** 1996 **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires, Paidós.
- Ketele, J. M.; Roegiers, X.** 1995 **Metodología para la recogida de información**. Madrid, La Muralla.
- Dubois, M. E.** 1990 **El proceso de lectura**. Buenos Aires, Aique.
- Litwin, E.** 1997 **Las configuraciones didácticas**. Buenos Aires, Paidós.
- Martínez, M.** 1991 **La investigación cualitativa etnográfica en educación**. Caracas, Texto.
- Maslow, A.** 1979 **El hombre auto-realizado**. Barcelona, Kairós.
- Pardinas, F.** 1996 **Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales**. Madrid, Siglo XXI.
- Portland, R.; Martín, J** 1993 **El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula**. Sevilla, Díada.
- Postic, M.; Ketele, J. M.** 1988 **Observar las situaciones educativas**. Madrid, Narcea.
- Rosenblatt, L.** 1996 **El modelo transaccional de la lectura y la escritura**. Buenos Aires, Lectura y Vida.
- Smith, F.** 1994 *Writing and the writer*. Nueva York, Holt.
- Taylor, S.; Bodgan, R.** 1987 **Introducción a los métodos cualitativos de Investigación**. Buenos Aires, Paidós.
- UNESCO/OREALC** 1993 **Proyecto Principal de Educación en América latina y el Caribe**. Boletín No.30, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Vázquez, A.** 1999 **En busca de la enseñanza perdida**. México, Paidós.
- Wolff, L.; Schiefelbein, E.; Valenzuela, J.** 1993 **Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe; hacia el siglo XX**. Informe No. 28, BID.
- Woods, C.** "La lecto-escritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social". En: **Ferreiro, E. y Gómez Palacio; M.** 1986 **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI, pp. 321-345.
- Woods, P.** 1989 **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación**. Madrid, Paidós

* *Magister en Educación. Profesora y tutora en el Instituto de Educación, Universidad ORT.*

** *Maestra directora. Profesora de Lectura y Escritura en Formación Docente.*

*** *Maestra. Profesora de Lectura y Escritura en Formación Docente.*

**** *Lingüista y didacta. Secretario Docente del Instituto de Educación, Universidad ORT*

RECOMENDACIONES BIBLIOGRÁFICAS E INTERCAMBIO ENTRE LECTORES EN EL JARDÍN DE INFANTES

*María Claudia Molinari**

En las distintas secciones del jardín de infantes es posible organizar acciones sistemáticas que inicien a los niños en las prácticas sociales de lectura y escritura. Desde estas acciones tempranas, formarse como usuarios de la lengua escrita supone resolver situaciones complejas, diversas, con claros propósitos comunicativos.

"El Club de Lectores es una de las propuestas que cumple con estas características. Nuclea una serie de situaciones en torno a las bibliotecas de sala, donde se propone la lectura sistemática de textos ficcionales y no ficcionales y un amplio intercambio de opiniones y recomendaciones entre niños. En función de estos intercambios, se desarrollan actividades específicas de escritura en las cuales, expresándose como lectores, los chicos también aprenden a escribir. En todos los casos, son situaciones típicas de interacción entre lectores-escritores, donde los grupos de 3, 4 y 5 años resuelven problemas como usuarios de manera individual, con su grupo, la maestra, las familias, con otros grupos de niños y docentes".¹

Ampliar las situaciones de intercambio más allá de las puertas del aula es por tanto un propósito central del Club de Lectores: solicitar materiales de lectura a otros compañeros, confrontar opiniones y descubrir nuevos puntos de vista sobre los materiales bibliográficos, informarse sobre la existencia de algún libro interesante...

La presencia de un panel de recomendaciones, es decir, un lugar donde publicar estas apreciaciones e informaciones es un elemento facilitador de los intercambios. Es allí, a la vista de todos, donde los distintos grupos escolares presentan sus opiniones y leen a su vez aquellas que fueron escritas por otros. Por dictado a la maestra o escribiendo por sí mismos en distintos sistemas de escritura –desde producciones presilábicas hasta algunas incursiones alfabéticas- exponen por ejemplo ideas sobre la ilustración, la acción de un personaje interesante o el efecto que les produjo escuchar ciertos pasajes de un texto.

Las maestras propician la lectura de las recomendaciones publicadas para facilitar la comunicación entre los chicos. Ellas leen a sus alumnos las producciones expuestas y éstos deciden si algún material les parece interesante.

"Pete busca llave" es una de las historias sugeridas:

PETE BUSCA LLAVE

LO RECOMENDAMOS A SALA
VERDE PORQUE ES GRACIOSA
LA PARTE QUE DICE
BUSCO LLAVE TRES VECES
SALA AZUL²

Se trata de la recomendación de un cuento de Graciela Montes, dictada por un grupo de 3 años a su maestra. En ella identifican al potencial lector –los compañeros de 5 años de Sala Verde-, enuncian una frase repetida para justificar su elección y firman el escrito con el nombre de su sala.

Tras la aparente simpleza de esta producción, el proceso de escritura se desarrolla de manera compleja a través de varias clases. Las situaciones de enseñanza propician acciones donde los chicos se enfrentan a diversas prácticas como lectores y escritores: seleccionar un cuento, dictar a un compañero, revisar el texto producido, dictar a la docente la versión final.

Este artículo analiza algunos pasajes de las situaciones didácticas implementadas a fin de ilustrar la manera en que dichas prácticas se comunican tempranamente a los niños.

Selección del texto e intercambio de opiniones.

"Discutir" sobre los textos para producir recomendaciones escritas es una actividad que puede desarrollarse desde que los niños ingresan al jardín. A través de una secuencia de la clase se advierten algunos de los problemas que enfrenta este grupo de sala de 3.

La maestra invita a los niños a elegir un cuento para sugerir a otros compañeros del jardín. Para ello propone pensar en los últimos tres libros leídos. Se trata de "El auto de Anastasio", "La bella mariposa" y "Pete busca llave". Muestra los materiales y solicita que recuerden sus títulos. Una vez identificado el libro "La bella mariposa", pregunta por los restantes.

A. Docente

¿Y este cuál es?(PETE BUSCA LLAVE)

¿Y éste? (EL AUTO DE ANASTASIO).
Sabén una cosa, la autora de "Pete busca llave" y "El auto de Anastasio" es la misma, es Graciela Montes.

Sí, es cierto, es muy importante como autora de libros para chicos, por eso tenemos tantos...
¿Cuál de estos tres les gustaría recomendar para que los chicos de otra sala los leyeran?

B. Niños

Paula: Es el de Pete, tenemos más en la biblioteca (refiriéndose a otros libros de la colección). Este es el de "Pete busca llave".

(Acuerdo generalizado).

Julián: Ese es "El auto de Anastasio".

Martina: Igual que "Federico y el mar", ¡cuántos libros escribió!

(Algunos piensan que "La bella mariposa", pero la mayoría sostiene que el de Pete es el mejor).

Como hace unos días que lo leímos, yo no me acuerdo bien qué decía el cuento, no me acuerdo de la parte en que colgaban los globos. ¿Qué les parece si lo vuelvo a leer para ver cómo aparece esto?. Además, vamos a ver si les parece que es este libro el que quieren recomendar; ¿por qué lo quieren recomendar? por ejemplo, si es por el final o por alguna otra parte en especial, si es por algo que dice o cómo lo dice...

Es muy interesante lo que estás descubriendo en este momento. Acá Paula vuelve a pensar sobre lo que está escrito y el dibujo de la hoja (recuerda la situación vivida con el texto "Federico y el mar").

Paula: A mí me gustó cuando cuelgan los globos como en un cumpleaños. (Mientras dice esto, el resto de los compañeros la miran, parecen sorprenderse de lo que dice, no entender de qué habla. En realidad, en la historia narrada no existe tal pasaje y sólo se hace referencia a una fiesta. Los globos son parte de la ilustración).

(Todos muestran interés por escuchar el cuento y se mantienen muy atentos durante la lectura de la maestra. Al finalizar aparece el pasaje de la fiesta al que había hecho referencia Paula).

Paula: Ahí era la parte de los globos...pero no dice nada de los globos... (pensativa) dice que hicieron una fiesta. Ah!! Es como en el de "Federico y el mar" (cuento que había sido leído con anterioridad): cuando la mamá le saca la remera a Federico estaba dibujado, pero ahí tampoco decía lo mismo. (Paula hace referencia a una situación equivalente señalada por ella en otra oportunidad. Allí también había supuesto que el texto decía lo que la imagen exactamente mostraba, hecho que en realidad no sucedía).

Florencia: Están para la fiesta (refiriéndose a los globos), pero no dice de los globos.

María: Ah...sí... claro.

Martín: "¡Busco llave!. ¡Busco llave!." (imitando la expresión que reitera el personaje en el transcurso del cuento, y que les había causado mucha gracia cuando la maestra la leía enfáticamente).

Julieta: Y tres veces dice "busco llave", yo las conté así con los dedos (mostrando tres dedos).

Martina: La autora dice tres veces "busco llave" gritando.

Julieta: Martina, no lo dice la autora.

Me parece importante lo que están diciendo: nos podemos detener en esta parte del libro para pensarlo mejor. Martina dice que lo dice la autora y vos decís que no: ¿quién lo dice para vos?

Julieta: Lo dice Pete, sale a la calle gritando "¡Busco llave! ¡Busco llave!". Pete busca la llave.

Sí, es cierto pero yo sigo algo confundida ...¿la autora dice algo en el cuento?

María: Noooo!! La autora lo escribió no lo dijo, sólo lo escribió (lo dice tan segura que el resto no agrega nada al respecto).

En esta breve situación de intercambio para decidir qué recomendar, orientados por la intervención de su maestra los chicos se introducen en el mundo de los autores y sus textos. Comienzan a identificar y a valorar a un escritor a través de sus diferentes obras ("*Igual que 'Federico y el mar' ¡cuántos libros escribió!*", refiriéndose a Graciela Montes); a discutir sobre las relaciones entre el texto y la ilustración, intentando como Paula superar la idea de que la escritura sea réplica de la información suministrada por la imagen ("*Ahí era la parte de los globos (imagen)...pero no dice nada de los globos...dice que hicieron una fiesta...*").

En este espacio de intercambio, Martín cita la expresión que le ha resultado más divertida e interesante ("*¡Busco llave!. ¡Busco llave!*"), una parte que, según agregan Julieta y María aparece de manera repetida ("*... tres veces dice 'busco llave', yo las conté así con los dedos*"; "*La autora dice tres veces 'busco llave' gritando*"). ¿Pero quién dice en los textos ficcionales? ¿Cuál es la relación que existe entre la voz del personaje y el autor?. Como se advierte, este es un problema que también en clase la maestra toma y de manera temprana los niños procuran resolver ("*...la autora dice...*"; "*...no lo dice la autora...*").

Escritura de la recomendación

La situación didáctica tiene continuidad en el tiempo. Al día siguiente, los chicos dictan a una de sus compañeras el texto a publicar.

C. Docente

Julia va a escribir y el resto del grupo va a dictar. Piensen que tenemos que poner algo que despierte el interés del resto de los chicos, que les dé ganas de leer el libro de Pete.
¿Qué dirá esta recomendación?

D. Niños

(Silencio).

¿Qué piensan que tiene que decir para que se entienda, para que se sepa de qué hablamos, para que elijan este libro para leer?

Julieta: El nombre del libro "Pete busca llave".

Bien, este dato es importante, tiene que estar para que sepan de qué libro se trata.

(Julia escribe PEUAAE con ayuda de varios que dictan algunas letras. En cada una dice lo siguiente: "Pe(P)-te(E)-bus(U)-ca(A)-lla(A)-ve(E)").

Paula: Hay que poner "busco llave".

¿Si ponemos "busco llave" después del título, así se entenderá?

(Sin considerar lo dicho por su maestra, la sugerencia de Paula es tomada como correcta).

Creo que nosotros lo entendemos porque leímos el libro ¿pero los demás chicos entenderán qué queremos decir ?

María: Tres veces lo dice Pete, así tenemos que ponerlo.

(Todos insisten que ese es el texto que corresponde escribir, a pesar de nuevas intervenciones de la maestra. Por ello Julia, también con ayuda de algunos compañeros, escribe tres veces UOAE considerando que en cada parte dice "bus(U)- co(O)-lla(A)-ve(E)". Para finalizar agrega ESECIEPE por "tres(ES)-ve(E) ces(C)-di(I)-ce(E)-pe(P)-te(E)").

Mañana vamos a leer lo que escribieron para ver si así lo podemos poner en el panel. (Para guardar memoria de la producción realizada, escribe de manera convencional el texto enunciado por los chicos).

Producción lograda por los niños:

PEUAAE
 PETE BUSCA LLAVE
 UOAE BUSCO LLAVE
 UOAE BUSCO LLAVE
 UOAE BUSCO LLAVE
 ESECIEPE
 TRES VECES DICE PETE

PETE BUSCA LLAVE	
	BUSCO LLAVE
	BUSCO LLAVE
	BUS
	CO LLAVE
	TRES VECES DICE PETE

Al día siguiente la maestra releo el escrito y propone acercarse al panel de recomendaciones para saber cómo escriben estos textos los compañeros mayores del jardín. Lee varias escrituras, una de las cuales dice *"Lo recomendamos porque es gracioso..."*. Nuevamente en la sala vuelve a leer el texto de sus alumnos y pregunta si es necesario realizar alguna modificación.

Al igual que el cuento recomendado por los más grandes, comentan que Pete también es *"gracioso"*, motivo por el cual creen necesario agregar este dato al escrito inicial. Señalan además que las tres escrituras *"busco llave"* podrían reemplazarse por *"...dice 'busco llave' tres veces..."*. A medida que se suceden estos comentarios -y en este caso para no prolongar la situación- la docente invita a sus alumnos a dictarle el texto definitivo, texto que ha dado apertura a este artículo y en el que pueden reconocerse las transformaciones citadas.

La escritura plantea a estos niños distintos problemas. A través de la intervención de la maestra se presenta como una acción compleja en cuyo proceso deben resolver situaciones de distinta naturaleza: pensar sobre el texto a producir, considerar los destinatarios y los propósitos que la escritura persigue, producir el texto, revisarlo, leer textos similares, volver al propio e intentar mejorarlo.

En el transcurso de estas prácticas de escritura ensayan y comparten distintas respuestas: señalan el título como dato importante a enunciar en la recomendación (*"El nombre del libro Pete busca llave"*) –para ellos un descubrimiento reciente-; consignan como lectores las partes que más impactaron; consideran qué letras y cuántas son necesarias para escribir el texto (en este caso con escritura silábica, un tipo de escritura no predominante en el grupo); consultan textos producidos por niños más grandes tomando de ellos alguna información; revisan el propio escrito con ayuda de su maestra; reescriben el texto asumiendo la posición de dictantes. En este último caso, a través de la mano de la docente organizan el lenguaje escrito en su versión final. A partir de sucesivos intentos mejoran su producción explicitando el motivo de la recomendación en una frase que lo sintetiza (*"...PORQUE ES GRACIOSA LA PARTE QUE DICE BUSCO LLAVE TRES VECES"*).

A partir de una opinión publicada en el panel de recomendaciones bibliográficas se han expuesto algunas situaciones de enseñanza que suelen permanecer ocultas tras la "simpleza" de la escritura infantil: situaciones de enseñanza planificadas que permiten a los niños actuar como lectores y escritores desde su ingreso al jardín, en un marco de colaboración e intercambio. Un ejemplo más en el cual el jardín de infantes ocupa una función relevante en el largo proceso de alfabetización.

Notas:

¹Molinari, M. C.: "**Una actividad permanente: Club de Lectores**" (pág. 37). En: CASTEDO, M., MOLINARI, C.; SIRO, A: **Enseñar y aprender a leer**. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.

El Club de Lectores es una propuesta didáctica que se lleva a cabo con niños de Jardín de Infantes y de Educación General Básica. Es una actividad que cuenta con amplia tradición pedagógica en distintos contextos, desde diferentes perspectivas y diversidad de propósitos. En este trabajo se presenta una de las maneras de entender el Club de Lectores con los niños más pequeños.

Es una Actividad Permanente realizada en el Jardín de Infantes y primeros años de la EGB de la Escuela Graduada "Joaquín V. González" de la Universidad Nacional de La Plata.

Docentes responsables de las producciones y situaciones narradas: **Graciela Brena, Guillermina Lanz**.
Coordinación: M.C. Molinari.

² En todos los casos el color de la sala de clase es un recurso que la institución utiliza para diferenciar los distintos grupos escolares.

**Profesora de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*

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, 1º y 2º 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.

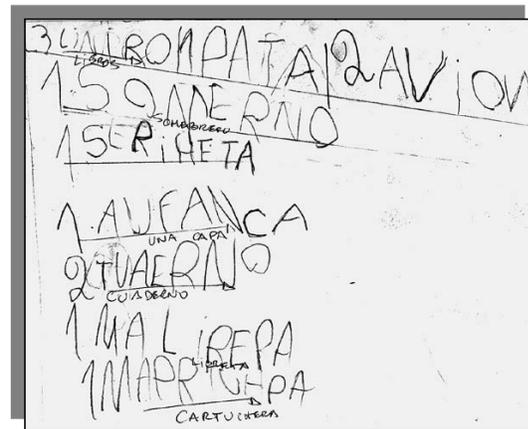
Generalmente las prácticas tradicionales de enseñanza siguen una progresión que va de la producción y análisis de las unidades menores a las mayores. Progresión que en los hechos pasa, por ejemplo, en la copia de la letra, luego de la palabra y de esta a la frase. Esta forma de enseñanza de la escritura 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 Carragher 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 testeado 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 difficilísimo*". 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.*

Instituto de Educación

El Instituto de Educación se dedica a la investigación educativa, la formación docente de postgrado y la extensión. Creado en 1980 como una unidad de investigación, el Instituto ha sido pionero en nuestro país en investigar y asesorar en áreas como informática educativa, cambio e innovación institucional, desarrollo curricular y pedagogía de nivel superior.

El Instituto ha alcanzado una reputación internacional por sus investigaciones educativas, muchas de ellas pioneras en América Latina. Ha obtenido importantes premios científicos por su trabajo en esta área, entre ellos el Premio Nacional de Informática y el Premio CREI de Plata del Gobierno de España.

El Instituto otorga el Diploma en Educación, con la cooperación académica de la Universidad de Harvard, a nivel de postgrado y dicta los Certificados de Actualización en Ciencias de la Educación (CACE), Gestión de Centros Educativos (CGCE), Tecnologías Educativas (CTE) y Planificación y Supervisión Educativa (CPSE) con seminarios orientados al desarrollo de docentes, directores y otros profesionales vinculados a la educación. Los estudiantes de estos postgrados y cursos tienen la oportunidad de participar en un activo ambiente de investigación aplicada a la realidad nacional, utilizar la más moderna bibliografía, con un cuerpo académico con amplia formación y experiencia, y relacionarse con especialistas de todo el mundo.



Educando para la vida

Mercedes 1157 Tel. 908 93 24 Tel/Fax 908 47 51
info@ort.edu.uy - www.ort.edu.uy

Abril 2001