

ISSN 1510-2432

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol 1 N° 4 Abril 1999



UNIVERSIDAD ORT
Uruguay
Instituto de Educación

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol 1 N° 4 Abril 1999

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

Director

Dr. Enrique Lorenzo

Consejo Editorial

Mag. Ruth Cruz

Prof. Wellington Mazzotti

Prof. Ing. Ana Olmedo

ÍNDICE

Presentación	5
Capítulo 1: Escribir cosas que corresponden a la verdad o se asemejan a la verdad	7
<i>Mirta Castedo, Adriana Bello (Universidad Nacional de La Plata)</i>	
Capítulo 2: Lectura en el nivel inicial	33
<i>Patricia Correa, Rossana Gutiérrez y Mabel Patetta (Universidad ORT Uruguay)</i>	
Capítulo 3: Factores que inciden en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura	41
<i>Verónica Ramayón y Arianna Vignole (Universidad ORT Uruguay)</i>	
Capítulo 4: Leer y escribir: asuntos disfrutables	45
<i>Sylvia Doyenart y Gladys Pagano (Universidad ORT Uruguay)</i>	
Capítulo 5: Niños, libros y mundos: una propuesta de innovación	55
<i>Patricia Levin y Silvia Przetycki (Universidad ORT Uruguay)</i>	

PRESENTACIÓN

Es con singular agrado que pongo ante Uds., exigentes lectores, una nueva publicación del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. Se trata del cuarto número de los Cuadernos de Investigación Educativa. En este caso el ejemplar está dedicado a un tema siempre interesante: la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita.

Este campo del saber ha sido muy estudiado, fundamentalmente, desde las perspectivas lingüísticas, psicolingüísticas y sociolingüísticas. Hoy día se pone especial énfasis en los aspectos semánticos y pragmáticos de la lengua escrita; los procesos de lectura y escritura, enmarcados en el paradigma transaccional, han sido reconceptualizados.

Estos cinco trabajos que componen el cuarto número de los Cuadernos de Investigación Educativa pertenecen a destacadas investigadoras de la región (Universidad Nacional de La Plata) y a egresadas de nuestro postgrado Diploma en Educación. Los diferentes informes recorren temas que preocupan y ocupan a los docentes: la enseñanza, el aprendizaje, la planificación y la evaluación de la lengua escrita. Todos los trabajos cumplen con dos propósitos: por una parte, contribuyen con la actualización permanente, al aportar referentes teóricos actualizados y reconocidos; por otra parte, colocan en debate tópicos de la práctica de aula e informan sobre cómo se están tratando en diferentes instituciones educativas.

Estimados lectores: los invito a realizar una aproximación crítica y detenida a los trabajos. Estos están cooperando con la reflexión sobre la práctica, y de esa manera colaborando con la construcción de un marco referencial más sólido para el profesional de la enseñanza.

Dr. Enrique Lorenzo

Secretario Docente

ESCRIBIR COSAS QUE CORRESPONDEN A LA VERDAD O SE ASEMEJAN A LA VERDAD^{1,2}

Mirta Castedo³ - Adriana Bello⁴

1. LOS NIÑOS Y SUS CONDICIONES ESCOLARES HABITUALES

En este trabajo se analizan las escrituras y reescrituras de textos periodísticos realizadas por un grupo de alumnos de 5º año de educación básica, en una escuela pública de zona semirural. El grupo está integrado por veinte alumnos, trece niños y siete niñas de entre diez y doce años de edad⁵. Pertenecen a familias que en su mayoría se dedican a la producción hortícola, siendo sus ingresos económicos insuficientes para cubrir las necesidades básicas de vida; estos grupos familiares, calificados en “extrema pobreza”, son originarios de distintas provincias del interior del país y de países limítrofes. Esta diversidad geográfica se expresa en diversidad cultural, así como en diferentes valoraciones de los actos de lectura y escritura.

Durante toda su escolaridad y hasta el momento en que se introduce la secuencia didáctica que aquí se analizará, estos niños participaron en modalidades tradicionales de enseñanza.

Se les enseñó a leer y escribir mediante el método de palabra generadora, propuesta didáctica que en este caso comienza por la enseñanza de las vocales para luego ir introduciendo, una a una, palabras que presentan las diferentes consonantes y sus combinaciones. Cada palabra se descompone en sus sílabas y letras, luego se “recomponen” y se pasa a la siguiente. Es decir, no se privilegia la función de comunicación de la lengua escrita, sino que se presenta una visión fragmentada del lenguaje escrito. Se enseñan en forma gradual, según cierto grado de complejidad creciente, determinadas palabras de a una por vez. A medida que cuentan con un repertorio suficiente de palabras, con frecuencia de una misma letra, se los inicia en la copia de oraciones. Una vez aprendidas todas las letras y las combinaciones silábicas simples y compuestas, los niños deben redactar pequeñas “composiciones” escolares alejadas de los textos de uso social. Aproximadamente al llegar a tercer año, se propone la realización de actividades descontextualizadas para la ejercitación de contenidos sintácticos, morfológicos y semánticos. En síntesis, se enseña a escribir primero palabras, luego oraciones donde se aplican conocimientos gramaticales y, por último, se propone producir textos más extensos que sólo tienen sentido dentro de la escuela.

En cuanto a la lectura, se la concibe inicialmente como un mecanismo y cuando este se considera adquirido, predomina una modalidad de lectura puramente escolar, la lectura oral “para ser evaluado”. La situación típica de lectura es aquella en la que todos los alumnos deben seguir atentamente un mismo texto, esperando ser nombrados por la maestra, para leer cada uno en voz alta, hasta ser interrumpido por ella en un punto elegido al azar, para que continúe otro compañero.

En el caso particular de la escuela analizada, otra característica de las prácticas habituales de enseñanza, es el escaso tiempo dedicado a la lectura y a la escritura. En parte el hecho puede obedecer a la existencia de condiciones materiales no facilitadoras (falta de libros..., revistas, materiales e instrumentos variados y atractivos para escribir, así como de lugares aptos para leer sin ser molestado por ruidos u otras distracciones...). Además, ciertas necesidades de los niños como alimentación, vacunación, cuidado bucal, documentación, etc., son frecuentemente atendidas por la escuela, hecho que resta tiempo didáctico.

El ausentismo es alto, sobre todo por la combinación de razones climáticas con la precaria condición de salud de los niños, quienes se enferman con frecuencia. Se agrega, además, que en las condiciones de vida de las zonas rurales, la necesidad de leer y de escribir en la vida cotidiana, es relativamente más escasa que en zonas urbanas.

La lectura y escritura fueron significadas por estos y muchos otros niños como prácticas puramente escolares, cuyo aprendizaje se relacionaba directamente con la cantidad de “actividades” realizadas en el cuaderno. Se puede afirmar que a lo largo de la escolaridad, la lectura y la escritura no representaron para ellos prácticas sociales que trascendiesen los límites del aula y del cuaderno de clase.

Modificación de la propuesta didáctica

Los datos analizados en este trabajo se obtuvieron en un contexto didáctico en el que se modificaron las situaciones de enseñanza. La docente a cargo del grupo de niños, Sra. Marcela Birocho, participó durante dos años en un taller de capacitación para maestros rurales ofrecido por la Universidad Nacional de La Plata.⁶ Voluntariamente, motivada por el interés en encontrar alternativas de enseñanza que evitaran el fracaso reiterado de muchos alumnos y permitiesen aprendizajes de mejor calidad para todos, asistió a un taller mensual junto a otras docentes de escuelas similares y recibió la visita en su grado de un miembro del equipo del proyecto con una frecuencia semanal. Durante los talleres se discutían diferentes actividades, analizaban producciones de los niños y planificaban propuestas de trabajo para el aula. La visita tenía el propósito de ayudar a la docente a poner en práctica, en el contexto de su aula en particular, lo acordado en los talleres, es decir, atender a las dificultades que se presentaban en la tarea.

Inicialmente la docente debió sortear el desinterés de los alumnos por actividades como leer el diario, buscar información sobre determinado tema, anticipar el posible contenido de un texto, dejar registro de las actividades planificadas para la semana, etc., porque las mismas se alejaban de las propuestas tradicionales de la escuela. Era muy común escuchar la pregunta de los niños “¿Cuándo empezamos a trabajar?”, refiriéndose a los acostumbrados ejercicios en sus carpetas. Pero en el transcurso del año escolar, lo novedoso, leer y escribir textos completos en circunstancias comunicativas específicas y planificar y revisar lo que se escribe, se transformó en una práctica habitual para todos los alumnos.

Durante el ciclo escolar en el que se desarrolló la secuencia que aquí se analiza, se trabajó también con elaboración de reportajes, lectura de textos de ficción siguiendo a varios autores, lectura de textos informativos, elaboración de resúmenes para estudiar y diversas actividades en torno a la biblioteca.

Se considera que el interés de este trabajo puede residir en que los textos escritos por los alumnos fueron producidos en el marco de propuestas de enseñanza distintas a las vividas durante sus historias escolares. Los datos permiten hacer evidente que una propuesta didáctica que plantee la situación de escribir textos completos de uso social para ser leídos efectivamente por otros, y que genere en los usuarios problematizaciones sobre cuestiones comunicativas, lingüísticas y cognitivas involucradas en la actividad, es factible con niños de un medio social y económico desfavorecido como el rural.

Fundamentalmente, se intentará dar cuenta de los tipos de problemas que estos niños enfrentan como escribientes de notas periodísticas, es decir, cuando tienen que “escribir cosas que corresponden a la verdad o se asemejan a la verdad”, así como de los tipos de problemas que es posible que se planteen cuando revisan y reescriben estos textos. Se trata, además de aquello que es posible lograr en determinadas condiciones didácticas, en una institución cuya historia de prácticas predominantes no contempló, hasta el momento de la intervención, las ejercitaciones culturales de la escritura y los problemas que su desarrollo plantea a los usuarios.

Los textos

Los textos que se propuso escribir a los alumnos fueron periodísticos, destinados al periódico mural de la institución y de otras escuelas conectadas entre sí a través del taller de docentes acerca del cual se comentó anteriormente.

Específicamente, los alumnos escribieron noticias: textos que informan sobre hechos recientes que interesan a un grupo de personas más amplio que aquellos que lo conocen por haber participado. Las noticias contienen las circunstancias precisas sobre el hecho informado: qué sucedió, a quién, dónde, cuándo, cómo, por qué, con qué resultados o consecuencias... El escritor se propone que su lector confíe en los datos que le proporciona, hace que los mismos resulten creíbles porque se encarga de buscar y verificar fuentes de información, las cuales cita o hace inferir al lector. Se considera una norma ética en los periódicos de circulación en nuestra cultura, que la opinión y la información no den lugar a confusión y para esto existen variados tipos de marcas e indicios ofrecidos al lector.

Las noticias deben presentarse como unidades informativas completas donde los datos precisos sobre lo acontecido funcionan como tópicos organizadores de la progresión temática. Sus partes (título, subtítulo, copete, primer párrafo, cuerpo de la nota) exigen que se vuelva a escribir la información en forma expandida o reducida (por ej.: el título generalmente reduce la información del primer párrafo mientras que el cuerpo de la nota la amplía).

Estos textos se escriben en estilo formal, valiéndose de oraciones enunciativas generalmente breves, en tercera persona; es frecuente el uso de oraciones impersonales y de la voz pasiva.

Condiciones escolares de producción de los textos

Para los alumnos el sentido de la propuesta residía en hacerse responsables de informar a la comunidad educativa y a niños de otras escuelas sobre acontecimientos sobresalientes. El trabajo con esta secuencia didáctica se apoyó en la lectura frecuente de periódicos. Al mismo tiempo, para la escritura de esos acontecimientos, se dependía de que “suciedera algo”. Los hechos sobresalientes de la comunidad cuyas escrituras se analizarán en el presente artículo fueron: una intoxicación originada en un basural y un choque.

Simultáneamente, se plantearon propósitos didácticos para la tarea: sabiendo de las dificultades que la escritura sobre un hecho real significa para los niños, -hecho en el cual se encontraban involucrados- se buscó apoyar en los particulares usos y estructuras de esos textos para facilitar la conceptualización de algunos problemas. Estos propósitos fueron de varios tipos:

1. Fundamentalmente, la puesta en práctica de un proyecto de producción de notas y noticias para el periódico mural intentó crear una condición didáctica en la cual la escritura tuviese un verdadero destinatario, para quien adquiriese sentido encontrar formas lingüísticas adecuadas para comunicarse.
2. Este tipo de textos, como otras narraciones, daría oportunidades a los niños para elaborar problemas de la producción de la escritura como la elección del léxico, el uso de la puntuación, la combinación de distintos tiempos verbales, el empleo de referencias, etc.
Pero además, particularmente en estas notas, se plantearían algunas posibilidades de aprendizajes específicos. La escritura de las notas brindaba oportunidades para:
 - a) Discutir y resolver problemas relativos a cómo dar a conocer hechos distinguiendo la información sobre lo sucedido de la opinión, la crítica o la advertencia basadas en dicho suceso.

- b) Encontrar las formas para dar veracidad y credibilidad al escrito, buscando, verificando y citando fuentes.
 - c) Producir un escrito donde adquiriese sentido usar y mantener un registro de lengua formal, muy diferente al habla cotidiana de estos niños, el cual, al ser leído por otros (externos al grado), requeriría claridad y corrección en su diagramación, caligrafía y ortografía.
3. Al escribir sobre hechos que comprometían culturalmente a los autores, la tarea generó también la reflexión sobre sus propias condiciones de vida; es decir, el escribir se constituyó, al mismo tiempo, como un medio de reflexión sobre el lenguaje y sobre el mundo que el lenguaje toma como objeto.

Procedimientos de transcripción y análisis

En todos los casos, las escrituras iniciales, siempre realizadas en equipos de dos a cuatro alumnos fueron producidas en nivel alfabético, “aquel en el cual los niños han comprendido la existencia de una correspondencia entre sonidos elementales del habla y letras, pero aún no dominan estas correspondencias sobre el plano ortográfico convencional” (Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N.; García Hidalgo, I.- 1996).

Las escrituras fueron analizadas desde sus versiones normalizadas; es decir, transcriptas sin errores de ortografía, pero sin ningún agregado de puntuación ni otro tipo de elementos.

Además, se transcribieron estas versiones en enunciados⁷ o cláusulas, “definidos operativamente como una unidad organizada que tienen como centro un verbo conjugado” (Ferreiro y otros, ob. cit.). Las mismas autoras, “por razones prácticas”, deciden incluir “los turnos de habla en discurso directo” como “una unidad tipo enunciado”. Se adoptó esta forma de transcripción porque permitió analizar con mayor claridad aspectos de la organización lingüística del escrito.

Con el propósito de facilitar su lectura, las producciones de los niños se presentarán distribuidas en tales enunciados que, obviamente, no coinciden con las líneas gráficas del texto.

2. SECUENCIA DE TRABAJO EN EL AULA Y ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS OBTENIDAS DURANTE SU DESARROLLO

2.1 Primera secuencia didáctica

Situaciones didácticas

Se trabajó intensamente la lectura y comentario cotidiano de periódicos, incluyendo lectura en voz alta de la docente, y exploración y lectura de los niños en equipos. La intervención de la docente se orientó a tematizar sobre qué se puede encontrar escrito en los periódicos, en qué tipo de periódicos, en qué parte.

El interés de los niños se centró en la lectura de notas policiales y deportivas. La primera y principal dificultad residió en la distinción entre diferentes tipos de textos incluidos en el periódico, no sólo entre diferentes textos periodísticos (como nota, noticia, editorial, opinión...) sino también entre textos con funciones muy diferentes como noticia y propaganda. En efecto, ante intervenciones de la docente como “¿En qué parte del diario podemos encontrar lo que pasó ayer?”, los niños señalaban tanto la foto de un choque como la propaganda de un supermercado o un aviso clasificado...

Es decir, ante la pregunta planteada en situación de contrato didáctico buscaban todas las respuestas a su disposición, demostrando la escasa o nula frecuentación del periódico.

La docente insistía: “¿Nos enteramos de algo que pasó en el aviso del supermercado?”... y los niños buscaban una respuesta: “Sí, porque nos enteramos de las cosas que están baratas”.

Ante estas dificultades, la docente no lograba organizar discusiones sobre la veracidad de los hechos, la distinción entre información y opinión, la actualidad de los contenidos, etc.

Mientras se desarrollan estas situaciones sucedió el primer hecho que dio lugar a la producción de una nota (“Los jugos vencidos”).

El hecho: un camión arrojó jugos vencidos en un basural a cielo abierto próximo a la escuela. Algunos niños, alumnos del establecimiento, recogieron los jugos y los llevaron a sus hogares. Allí los prepararon e ingirieron y, como consecuencia, varios se intoxicaron.

Escrituras analizadas.

17 piezas de escritura; 14 primeras escrituras producidas por 8 equipos de alumnos, dado que 6 equipos realizaron una primera versión que desecharon para luego escribir una segunda versión (que no es reescritura de la anterior sino nueva producción); 3 producciones presentan una versión reescrita.

Análisis de las escrituras⁸

Primeras escrituras

Las 14 primeras escrituras contienen 153 enunciados; la más breve, 3 y la más extensa, 25.

La característica fundamental de estas notas es su neto carácter apelativo: 134 enunciados pueden caracterizarse como consejos, pedidos y órdenes, aun cuando se expresan en tercera persona y con verbos impersonales propios del género periodístico; estos enunciados pueden, implícitamente, contener información, pero la misma es de carácter general (“te agarrás vómitos, diarreas y otro tipo de enfermedades...”), es decir, no referida al suceso específico.

Sólo 19 enunciados, distribuidos en 4 de las 14 producciones, contienen información precisa sobre el suceso relatado (qué, quiénes, cuándo, dónde, cómo, por qué, para qué...), siempre combinados con los enunciados del primer tipo.

Es decir, 10 producciones son de carácter predominantemente apelativo (como la que ejemplifica el texto 1) mientras que el resto combina la apelación y la información (ejemplificada por el texto 2). Por cierto, ambas producciones muestran las numerosas dificultades tanto ortográficas como léxicogramaticales de estos textos que, por momentos, hacen muy difícil su comprensión para el lector.

Texto 1º	Texto 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. La cosa vencida hacen mucho mal 2. les costará la vida 3. agara las cosa vencida, 4. les agarra fermedades como diarrea comita 5. hy otras enfermedades 6. no hay que tiren cosa vencida 7. por que hay mucho chiquita 8. que lo garan 9. y se lo seva a su casa. 10. Y selo da a los chico 11. y de puede sen ferman. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alimentos bencidos tienen una fecha 2. avia bencido 3. y una bes se bence 4. ya no se puede comer 5. y si lo comes 6. te puede costar la vida 7. y te agaran bomitos diarreas iotros tipos de enfermedades como el epatiti como el colera y la diarrea 8. Son cosas muy ionteressante para todos 9. porque ay algunos 10. que no tienen conciencia 11. de lo que pueden pasar les a los demas 12. algunos no se preo cupan 13. porque no son sus yijos 14. los que se enferman 15. y uno de esos es el jugo bencido 16. aca cerca ay un basural 17. y tiran cosas bencidas como los jugos 18. que tiraron ace poco 19. y los chicos llebaron a sus casas 20. y quien sabe lo que le pudo aber pasado 21. Nos piden nos tomar ni comer cosas bencidas 22. a cada niño le cuesta veinte minutos de su vida 23. según lo afirmó el de los jugos o el de las comidas vencidas 24. y de su salud en manos de la provincia de Buenos Aires.

Los enunciados 15 a 19 del texto 2 son los únicos que contienen información específica sobre el suceso a informar y la dificultad lingüística para expresar estas ideas oscurece aún más su comunicación.

En estos textos se pueden encontrar órdenes como “No andes en basureros...” o “Cuídense!!!...”, consejos como “...Es para que los otros sepan que esos jugos están vencidos...” o “...las cosas vencidas que compran tienen que fijarse...”, advertencias como “...los jugos vencidos le harán mal a la panza...” y pedidos como “...También le pedimos que no tomen ni coman cosas vencidas...”.

Otra de las características de estas primeras producciones es la yuxtaposición de expresiones leídas en los periódicos y copiadas textualmente en las notas, sin ninguna relación con el hecho relatado. Los enunciados 22 a 24 del texto 2 son un ejemplo de este tipo de yuxtaposición: los mismos fueron tomados de una nota donde el Ministro de Salud Pública de la Provincia de Buenos Aires advertía sobre los riesgos de vida para los fumadores. La única relación que estas frases tienen con el hecho a relatar es que ambas se refieren a un problema de salud.

Reescrituras

Las reescrituras se suscitan luego del intercambio de producciones entre autores, luego de lecturas y comentarios entre los mismos. En varias ocasiones es la misma docente quien lee las producciones a los niños para someterlas a propuestas de modificación. El resultado fueron tres producciones modificadas. Los alumnos consideraron que el resto era confuso pero no encontraban formas para mejorarlas. Todas las modificaciones realizadas fueron las siguientes:

Autores	Enunciados reescritos ¹⁰
1. Mariela y Gisela	1. Los alimentos vencidos tienen una fecha de vencimiento 2. según lo afirmó el de los jugos o el de las comidas vencidas y de su salud en manos de todos los que tiran basura
2. Cecilia, María y Verónica	3. que por tomar sus jugos se pueden morir 4. En las últimas jornadas: La gente está comiendo y tomando cosas vencidas 5. Hay gente que no tiene conciencia toman y comen las cosas vencidas
3. Romina y Verónica	6. CUIDADO LA VIDA ESTÁ EN PELIGRO! 7. usted se puede morir por los tabacos y el alcohol. y los alimentos vencidos pueden causar que a Ud. lo internen. 8. que los comidas vencidos no se pueden comer

Las modificaciones no aportan grandes diferencias al sentido global de las notas: en la 1ª reescritura se corrige una agramaticalidad, en la 2ª se ajusta una frase copiada del periódico al contexto de la nota que se está elaborando, en la 3ª se reemplaza el verbo conjugado en presente con sentido atemporal por una frase verbal que le infiere carácter de probabilidad, en la 4ª se explicita un objeto directo eludido, en la 5ª se introduce una modificación en la concordancia, en la 6ª el pedido se transforma en advertencia, en la 7ª algunas micromodificaciones no evitan la yuxtaposición del “tabaco” y el “alcohol” (no pertinentes en este caso) aunque especifican las consecuencias de la ingestión de los jugos vencidos, en la 8ª se introduce una variación en el léxico...

En todos los casos se trata de micromodificaciones que no alteran el sentido general de los escritos y, por lo tanto, no logran hacer de estos textos notas periodísticas que informen sobre un suceso específico y sus consecuencias para los afectados.

2. 2 Segunda secuencia didáctica

Situaciones didácticas

Concluida esta tarea, el grupo evaluó que las notas no se podían publicar porque “no se entienden”, “no se entiende lo que pasó”. Pero de todos modos no encontraban otras formas para comunicar lo sucedido. La docente decidió no forzar una publicación que los niños, con buen criterio, consideraron inadecuada y les propuso seguir trabajando sin apuros, esperando tener algo mejor escrito para publicar.

De hecho, la “espera” propuesta por la docente no fue pasiva, sino que, analizadas las dificultades de las producciones de los niños, decidió desarrollar dos tipos de situaciones:

A) Relativas a la lectura de periódicos. Continuó la lectura y comentario cotidiano de periódicos, incluyendo su lectura en voz alta así como la exploración y lectura de los niños en equipos.

Las intervenciones didácticas siguieron orientándose a tematizar sobre qué se puede encontrar escrito en los periódicos (concepto de “hecho noticiable”). Pero al mismo tiempo se introdujeron intervenciones del tipo de “...el que lee este artículo, de qué se va a enterar sobre este hecho... podrá encontrar información sobre qué pasó... sobre dónde pasó... sobre cuándo pasó... sobre a quiénes les pasó... etc.”, es decir, se intentó centrar a los niños no sólo sobre el tipo de hechos sino también sobre qué de los hechos se cuenta en la nota periodística. Otras intervenciones apuntaban a la conceptualización sobre opinión e información: “...¿Esto que dice aquí (cita) es lo que piensa el accidentado, el periodista o los testigos?... ¿Dónde dice algo acerca de lo que piensa el periodista sobre este hecho?...”. -Se introdujeron, además, reflexiones sobre las formas de enunciar de las notas periodísticas, fundamentalmente a través de contrastes como los siguientes: “Para informar que unos chicos se intoxicaron gravemente con los jugos vencidos, ¿cómo aparecerá esto escrito en el diario?: ‘Chicos, cuidense, comer cosas vencidas los pueden matar’ o ‘Un grupo de niños que comió alimentos vencidos fue internado en el Hospital Interzonal, encontrándose en grave estado’...”.

B) Lecturas no periodísticas (divulgación científica y textos escolares) relativas a los contenidos involucrados en las notas: los basurales, la recolección de residuos, las razones y consecuencias del vencimiento de alimentos, las normativas gubernamentales al respecto y las distintas responsabilidades institucionales. Este tipo lecturas se encontraba motivado por el interés sobre el tema que el hecho suscitó, pero didácticamente cumplía, al mismo tiempo, un propósito importante: crear condiciones para que los niños pudieran interpretar mejor los textos leídos y producir los suyos con mayor conocimiento sobre la temática en la cual el suceso se contextualizaba. El conocimiento sobre el tema permitiría informar y opinar sobre el suceso con un mejor nivel de argumentación.

Mientras tanto se generaba una dificultad didáctica: el hecho perdía actualidad y, por lo tanto, dejaba de ser noticia... En esa circunstancia se produjo otro hecho susceptible de ser informado.

El hecho: al salir de la escuela conduciendo un automóvil, una mujer embistió a un motociclista que circulaba por la avenida sobre la cual se encuentra el establecimiento. Este hombre fue herido y hospitalizado, aunque sin gravedad.

Escrituras analizadas

22 piezas de escritura; 6 primeras escrituras producidas por 6 equipos de alumnos, todas las producciones presentan entre 3 y 4 versiones reescritas.

Análisis de las escrituras

Primeras escrituras

Las 6 primeras escrituras contienen 56 enunciados; todos las producciones presentan entre 8 y 11. Este primer dato, sobre la poca variación en la extensión de los escritos, contrasta con la marcada discrepancia con respecto de la primera producción. Se podría sostener que el grupo de alumnos tenía una idea más estabilizada y compartida acerca de qué cantidad de elementos hay que enunciar en una nota como ésta.

Más allá de la extensión, todos los enunciados informan, con menor o mayor grado de precisión y adecuación al lenguaje periodístico, sobre el hecho ocurrido. Sólo dos enunciados, que desaparecen en las reescrituras, tienen carácter apelativo.

En todas las producciones se enuncia qué sucedió (“...hubo un choque...”, “...se chocaron...” o “...sucedió un choque...”), quiénes chocaron (“...los accidentados son Mónica Sánchez y Gerardo Tizo...” o “...”la señora se llama Mónica Sánchez y el señor se llama Gerardo Tizo”). En 4 de las 6 producciones aparecen expresiones tales como “El lunes pasado...” o “El día tres de junio...” (cuándo) y “la calle es 13 y 86” o “en la escuela n° 72” (dónde).

Si bien en todas las producciones se alude a cómo sucedieron los hechos y cuál es el estado actual de las víctimas es allí donde se registran las mayores variaciones en las expresiones lingüísticas para comunicarlo. En algunos casos aparecen expresiones muy coloquiales como “ahora el hombre está bien y la mujer sufre una gran tristeza” o “y entonces la moto venía el auto arrancó y se chocaron...”. De todos modos, estos enunciados, a diferencia de la producción sobre los jugos vencidos, informan sobre el hecho específico; la dificultad que subsiste es la combinación de un lenguaje coloquial con uno periodístico.

La transcripción de los dos textos siguientes ejemplifica los “extremos” en la adecuación de las escrituras al estilo periodístico. En el texto 3 es donde aparecen mayor cantidad de expresiones coloquiales y en el 4 se presenta la mayor aproximación al lenguaje periodístico.

Texto 3	Texto 4
1. El lunes 3/5 la señora miró para la izquierda	1. Un choque y un accidente.
2. y no miró para la derecha	2. El día 3 de junio sucedió un choque en la escuela N° 72
3. entonces la moto venia	3. resulta que un auto conducido por una señora de nombre Mónica sanches
4. el auto arranco	4. atropelló al Señor Gerardo Tizo
5. y se chocaro	5. todo sucedió
6. y el hombre está erido	6. cuando Monica Sanchez trajo a su hija al colegio
7. la señora se llama Monica Sanchez	7. y luego salio sin mirar
8. y el señor se llama gerardo Tiso	8. y justo en ese momento venia Gerardo tizo
9. la calle es 13 y 86	9. y lo atropello.
10. esta muy erido	10. El hombre haora esta internado en el Hospital Sanmartín.
11. y haora esta en el hospital san Martín	

El texto 3 comienza relatando, a la manera de una narración cotidiana, el hecho sucedido (enunciados 1 a 6), luego especifica la identidad de los accidentados, el lugar del hecho y las consecuencias. En el texto 4, luego del título, se anuncia en sólo 3 enunciados (n° 2 a 4) cuándo sucedió qué, dónde, cómo y entre quiénes; una expresión típicamente periodística (“todo sucedió cuando”) introduce una vuelta sobre los hechos donde se aportan mayores detalles, incluyendo las consecuencias de lo sucedido.

Reescrituras

Como puede anticiparse desde la descripción de las escrituras analizadas, una diferencia notable es la cantidad de veces que se reescribe y el hecho de que todas las escrituras fueron reescritas. Este dato de por sí denota una actitud diferente ante la producción, pero además, supone mayor competencia para producir y probar modificaciones en los textos. En efecto, en las escrituras de los jugos vencidos los alumnos encontraban que sus escritos “no quedaban como noticias”, pero no hallaban alternativas para mejorarlas. En estas escrituras la situación es distinta: los niños vuelven una y otra vez sobre los textos intentando mejorarlos y es la maestra quien decide concluir las revisiones a fin de que el hecho no pierda actualidad.

¿Qué tipo de modificaciones se realizan? . Se registran agregados de información sobre el momento en que sucedió la acción (por ejemplo: “el día 3 de junio” se transforma en “el día 3 de junio a las 12:30”), sobre el lugar de los hechos (ej: “en la escuela n° 72” pasa a ser “en la puerta de la escuela n° 72” y “en el hospital”, “en el hospital San Martín”) y sobre la circunstancia en que ocurrieron los hechos (ej. “atropelló al señor Gerardo Tizo” se transforma en “atropelló al señor Gerardo Tizo que venía en una moto”). Se agregan, también, en sucesivas versiones, copetes y sobretítulos tales como “Un herido de gravedad (sobretítulo), Choque en la puerta de la escuela. (Título), Chocó un auto contra una moto (copete)”. Se registran sólo dos supresiones, ambas en caso de redundancia (ej: “un choque y un accidente” se reemplaza por “un choque”). Se constatan varias sustituciones lexicales que, o bien hacen

pensar en la búsqueda de un léxico específico relativo al tipo de texto producido (ej:“hubo un choque” por “se produjo un choque” o “el hombre” por “el herido”) o bien intentan evitar reiteraciones de raíces de palabras que provocarían cacofonías (ej: “y salió del colegio y no miro y entonces en ese momento venía una moto conducida por Gerardo Tizo” se transforma en “y salió del colegio conduciendo su automóvil y no miró y entonces en ese momento venía una moto manejada por Gerardo Tizo”).

Es decir, por un lado se encuentran los agregados de títulos, subtítulos y copetes que son particularmente interesantes por el hecho de que suponen volver a escribir una y otra vez el mismo contenido expandiéndolo o reduciéndolo. Todas las reescrituras evidenciaron este problema que supone un tipo de trabajo con la lengua escrita que para estos niños se plantea con sentido por primera vez en su historia escolar: es el tipo de texto el que exige volver a escribir lo que se acaba de escribir y según en qué sector de su estructura se está elaborando, se tratará de expandir o de reducir. El resto de las modificaciones, la mayoría, son siempre microestructurales, afectan el interior de los enunciados o, a lo sumo, la relación entre enunciados contiguos. En estos últimos casos, la preocupación está depositada en las formas retóricas propias del lenguaje periodístico.

Por otra parte, la tarea de revisión, no se reduce a las modificaciones observables en la escritura. Dos pequeños pasajes de un registro de clase muestran una gama de reflexiones (que no siempre desembocan en modificaciones efectivas del escrito) y que ilustran algunas de las preocupaciones y problemas de los niños al escribir.

- | | |
|-----------------------|---|
| 1. Gisela | (Releyendo el copete) Chocó |
| 2. Cecilia | (Dicta corrigiendo) Chocaron |
| 3. Gisela | No es que chocaron muchas veces... |
| 4. Cecilia | Chocaron es que chocó un auto con una moto. |
| 5. Gisela | No entiendo. |
| 6. Cecilia | La señora acá (señala un punto en la mesa) y el hombre acá (señala otro punto) es que chocaron un auto con una moto, nena!!! Dos chocaron... |
| 7. Gisella | Ah!!! Y el auto iba conducido solo, nena!!! |
| 8. Cecilia | (Dictando) Un auto conducido por Mónica Sánchez.... |
| | |
| 9. Gisela | (Releyendo) La señora no se dio cuenta y chocaron, entonces sufrió heridas graves |
| 10. Cecilia | ¿Quién? La señora no sufrió heridas graves... |
| 11. María | El hombre es... |
| 12. Gisela | El conductor... (dirigiéndose a la maestra) ¿ así se dice? |
| 13. | (La docente no escucha el pedido de Gisela) |
| 14. Cecilia | Sí, dale. Si ella es la conductora él es el conductor. |
| 15. María | (Releyendo) Cuando dobló... |
| 16. Cecilia | Cuando dobló no, al doblar (enfaticando la alternativa propuesta) |
| 17. Gisela | (Dictando el texto modificado) Al doblar (enfaticando) la señora no se dio cuenta y chocaron, entonces el conductor (enfaticando) sufrió heridas graves |
| 18. Cecilia (a María) | Sí , dale, poné ... |

Las expresiones “chocó” y “chocaron” pueden ser igualmente aceptables dependiendo del contexto en que se las ubique; el problema no parece pasar inadvertido para las niñas gracias a que Gisela seguramente está pensando en “chocó un auto contra una moto” y Cecilia en “chocaron un auto y una moto”. Lo interesante es que Gisela interpreta el “chocaron” como “muchos choques” y su incomprensión provoca la explicitación de su compañera. Cuando Gisela comprende la idea de Cecilia la acepta, pero entonces la ausencia de la explicitación del conductor promueve un nuevo reclamo para su par. Está claro que para Gisela la expresión “chocaron un auto y una moto” representa, desde el sentido, un auto que chocó solo... aunque desde el punto de vista del lector adulto se infiere la presencia de un conductor. Es decir, la preocupación por incluir la identidad de la conductora del auto no proviene de la necesidad de agregar más información específica a la noticia, sino de una posición típica de los niños cuando comienzan a revisar sus escritos: explicitar todo, como si el lector no colaborara con el escritor infiriendo lo no dicho.

En el segundo pasaje se plantea, por un lado, el problema de la elisión del sujeto que “sufrió heridas graves”, dado que la última persona nombrada es “la señora”, Cecilia advierte la inadecuación. María y Gisela demuestran comprender inmediatamente el problema planteado por su compañera y entonces buscan el vocablo más adecuado para el contexto. La docente que en ese instante no está a disposición de las niñas, no responde y es nuevamente Cecilia quien decide la discusión, desde los saberes de los que dispone y pone a disposición de sus pares: ya han utilizado la palabra “conductor”, por lo tanto el masculino será “conductor”. El cambio de “cuando dobló” por “al doblar” seguramente obedece a que la expresión con infinitivo otorga a la frase un carácter más impersonal y, por lo tanto, más próximo al registro periodístico. Nada en el intercambio observable entre estas niñas indicaría que se trata de un conocimiento explícito sobre el lenguaje, sino simplemente de un saber sobre el lenguaje que se está usando.

Más allá de la importancia relativa de los cambios realizados y de la corrección y adecuación de los mismos, la actitud de las niñas al revisar muestra varias cuestiones. Por una parte, se manifiesta algo que podría ser definido como un compromiso del escritor con su texto, hecho importante en el contexto del aula: esta claro que las niñas no están sólo corrigiendo para cumplir con una tarea escolar sino también para que su texto se transforme en una pieza de escritura publicable. Pero además, a diferencia de lo que ocurrió en la primera revisión, no sólo encuentran inadecuaciones sino que hallan algunas estrategias para resolver los problemas que se les plantean.

En síntesis, los tipos de contenidos sobre los que es necesario informar están presentes desde la primera versión de las notas del choque. Apartándose del consejo, el pedido o la advertencia, los enunciados informan, y lo hacen con un principio de adecuación al género periodístico. Todavía, la explicitación de las razones de los cambios en el proceso de revisión es muy incipiente; se trata más bien de modificaciones por como “se usa” escribir en una noticia que por como “se sabe” que se escribe.... pero el hecho no impide que estos textos sí resulten publicables.

2.3 Tercera secuencia didáctica

Situaciones didácticas

Concluida la nota sobre el choque, los alumnos, incentivados por la conciencia de haber avanzado en sus conocimientos sobre la escritura de estos textos, “reclamaron” volver sobre el problema del basural. Si bien el hecho ya no constituía una noticia, dado que había perdido actualidad, no dejaba de ser un episodio publicable en virtud de que los niños de las otras escuelas lo desconocían. Ya no se trataría de una noticia sino de una nota periodística sobre el basural.

No se vuelve a revisar las primeras notas, sino que se inician nuevas producciones. Pero los saberes y vivencias con los que se cuenta para comenzar la escritura ya son muy diferentes.

A partir de la escritura y revisión de las notas del choque se poseen otras experiencias sobre las formas retóricas para expresar un hecho en lenguaje periodístico. Pero además, también han discutido sobre el concepto de fuente de la información y credibilidad de las fuentes. En efecto, habiendo observado cierta tendencia de los alumnos a “inventar” datos para completar las notas cuando no los poseían, las intervenciones de la docente se orientaron a hacer más explícito un aspecto inobservable en el producto periodístico: de dónde se obtiene la información. Se analizaron distintos tipos de fuentes, incluidos los estudios de un tema que realiza un periodista cuando tiene que informar sobre unos hechos que no comprende totalmente. Se vincula este estudio sobre el tema que realiza el periodista con el trabajo de lectura y discusión que los alumnos realizaron sobre basurales, alimentos vencidos, normas municipales.

Es decir, se vuelve a escribir, pero con muchos más saberes tanto sobre la forma de hacerlo como sobre el contenido.

Un dato importante en el análisis de estas producciones es que se explicita un conflicto entre la valoración del hecho por los niños y sus familias y la apreciación que del mismo tienen los docentes. En todas estas discusiones estuvo presente la distinción entre diferentes actos de habla: cuándo y cómo se informa, cuándo y cómo se opina, se argumenta, se advierte, se persuade..., cuáles son los actos que se incluyen en un periódico, en qué parte, bajo qué condiciones...

El punto de mayor conflicto se plantea en estos términos. Por un lado, los niños y sus familias pertenecen a sectores sociales de extrema pobreza. Para muchos, es una práctica habitual acudir al basural para recolectar elementos para reutilizar o vender (inclusive, para comer). Para ellos, “tener cuidado” es “no lastimarse” mientras se busca algo para recoger. Para las docentes, “tener cuidado” es no ir al basural, dando por sobreentendido que es una práctica perjudicial para la salud de los niños. Sin duda, esto es objetivamente así, pero plantearlo en el aula suponía desautorizar los consejos y valoraciones de las familias. Sólo después de varias clases y discusiones los docentes tomaron conciencia que algunas aparentes incomprensiones del material leído y algunas expresiones de los escritos, obedecían a que los niños partían de una valoración diferente del hecho, al principio confusa para los adultos que conducían el grupo.

En la escritura, muchas condiciones no dichas o dichas ambiguamente parecían obedecer a faltas de competencias léxicogramaticales. Sin embargo, el problema era en realidad más complejo: ciertos hechos eran difíciles de sostener públicamente por los autores ya que eran ellos mismos quienes serían “censurados” por los actos de los cuales participaban.

Escrituras analizadas

14 piezas de escritura, 7 primeras escrituras de las cuales 2 producciones presentan 2 reescrituras, 3 presentan 1, y 2 no tienen ninguna reescritura (son desechadas y los alumnos se suman a trabajar en otros equipos). Por lo tanto, existen 5 producciones finales.

Análisis de las escrituras

Primeras escrituras

Las 7 primeras versiones contienen entre 7 y 21 enunciados. Desde su primera lectura se observa que el grado de dificultad para escribir sobre este hecho no es equivalente al del choque. Tanto la claridad de las ideas expresadas como los recursos lexicogramaticales parecen, en muchos casos, “retroceder”.

Son mayores también las discrepancias en calidad entre las producciones. El hecho a relatar es, sin duda, más complejo, pero además es más conflictivo dado que despierta valoraciones diferentes en el grupo que comenzaron a explicitarse y se instalaron en la discusión como consecuencia de escribir sobre el mismo.

Las dos escrituras menos claras y precisas son las de los dos grupos que desechan su producción. Una de ellas es la siguiente:

Texto n°5

1. Los jugos vencidos#¹¹ (título)
2. Jugos vencidos que alguna gente tiran
3. y no se da cuenta
4. qe puede hacer mal a muchas personas.# (copete)
5. El caso de los jugos vencidos ocurrió el 13 de abril en un basural
6. y la hora hera a las 12:30 h

Tal vez lo más significativo es la ausencia de la explicitación del hecho en sí mismo ya que en el copete se hace referencia, pero de manera imprecisa. Sin embargo, aún esta nota no puede compararse con las primeras producciones: la advertencia del copete se completa con una información precisa sobre el momento, hay marcas propias del género como “el caso de” u “ocurrió” y, sobre todo, hay un intento de que el tema aludido se explicita cuando se pasa del título al copete y de éste al incipiente cuerpo de la nota: “jugos vencidos” aparece en el título y en el primer enunciado del copete, el cuerpo de la nota comienza por “el caso de los jugos vencidos”.

En el resto de las producciones se da cuenta con precisión de qué sucedió, cuándo, dónde y quiénes fueron los afectados. Como en el caso anterior, las mayores variaciones se presentan en el cómo se explica el hecho.

Los titulares son construcciones impersonales como “se acumula basura en 137 y 84” o construcciones nominales como “jugos vencidos en la calle 137 y 84”. Sólo una producción presenta un sobretítulo, “Basural cerca de una escuela”, donde claramente se logra anticipar un hecho que luego será caracterizado y definido a lo largo de la nota.

Cuatro de las cinco producciones presentan copetes. En tres casos hacen referencia al qué sucedió, cuándo y dónde (ej: “El día trece de abril muchos hombres vinieron a tirar muchos jugos vencidos cerca de una escuela y los chicos se los llevaron a sus casas para tomarlos.”). En un caso el copete tiene un carácter más apelativo: “la gente tira basura y no tiene conciencia de lo que le puede pasar a los demás”.

Todas las producciones retoman en el primer párrafo y en el resto de la nota los temas ya abiertos, los cuales se amplían aportando mayor cantidad de datos; es decir, los textos muestran que los niños saben usar una estructura periodística para organizar sus escritos. El siguiente texto puede ejemplificar el tipo de producción aludida:

Texto 6

1. Jugos vencidos (título)
2. El día 13 de Abril unos hombres vinieron a tirar muchos jugo vencidos cerca de una escuela
3. y los chicos se los llevaron a sus casas para tomarlos (copete)
4. En un basural 137 esquina 84 se encontraron muchos jugos vencidos cerca de una escuela
5. los chicos iban y se llevaban a sus casa para tomarlo,
6. los chicos de la escuela salían para sus casas
7. y vieron los jugos
8. y se lo llevaban a sus casas
9. nadie sabe quien los tiró

En esta producción se informa sobre el hecho, aunque sin aludir a sus consecuencias. Se comunica el lugar, la fecha, los participantes y aparecen datos sobre cómo sucedieron los hechos. Como en el caso anterior, tanto en el título, como en el copete y en el desarrollo se plantea el tema (“jugos vencidos”), el cual es expandido con mayores detalles en cada una de las partes. Otras marcas propias del género también están presentes: la 3ª persona (particularmente compleja porque “los chicos” aludidos son ellos mismos), las frases enunciativas, las expresiones impersonales (“se encontraron muchos jugos vencidos”). El último enunciado, “nadie sabe quién los tiró”, muestra el uso de una forma retórica empleada por el escritor para aludir a una información que no se posee con exactitud; es un avance importante desde las primeras notas donde los alumnos se permitían “inventar” datos para cumplir con la tarea y lo es, no sólo por la conciencia sobre el tipo de quehacer del periodista, sino también porque encuentran una expresión lingüística que puede comunicar el desconocimiento de un periodista, sin mentir a los lectores, pero señalando que ese protagonista desconocido de los hechos tiene un lugar en la información.

Reescrituras

Las reescrituras se desarrollan a partir del intercambio de producciones entre autores, su lectura y comentario y, en dos casos, luego de la transcripción de los textos en el pizarrón para ser analizados por todo el grupo.

Las cinco producciones reescritas contienen 65 enunciados de los cuales 47 presentan modificaciones.

Algunos ejemplos permiten identificar diferentes tipos de problemas que los niños se plantean al revisar:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1. En el texto original.
..... | En el texto reescrito
esto ocurrió cuando los chicos de la escuela 72 iban a la escuela |
| 2. En el texto original.
..... | En el texto reescrito
algunos chicos bebieron los jugos y se intoxicaron |

Como en estos casos, es frecuente que las modificaciones consistan en agregados que completan datos no aportados durante la primera textualización.

3. En el texto original.	En el texto reescrito
...el hombre tiró residuo vencido en el basural...	... alguien tiró botellas de jugo vencido en el basural...

La expresión “el hombre” intenta mencionar un sujeto de quien se desconoce la identidad, pero al utilizar el artículo determinado, los niños advierten que el lector pensaría en “un hombre conocido”. Al no poder dar cuenta de la identidad del sujeto proponen “alguien” como alternativa que resuelve la mención del nombre propio. La sustitución de “residuos” por “botellas de jugo” busca especificar el hecho, justifican el cambio diciendo “residuo siempre tiran, puede ser cualquier cosa...”

4. En el texto original.	En el texto reescrito
El 13/4/96 ...	El día 13 de abril de 1996...

En este caso, un niño advierte que la forma de escribir la fecha (con barras) no la ha visto nunca en los diarios. Recurre a los periódicos y lo comprueba. Buscan algunas fechas escritas en cuerpos de notas e “imitan” las formas de hacerlo.

3. En el texto original.	En el texto reescrito
....una camioneta tiraba jugos vencidos... se encontraron jugos vencidos...

Nuevamente aparece la discusión sobre quién tiró los jugos vencidos. En este caso, el problema no recae sobre la identidad de la persona sino sobre el tipo de vehículo (no saben si se trata de camión, camioneta u otro...). El uso de la expresión impersonal, “se encontraron jugos vencidos”, resuelve este conflicto.

4. En el texto original.	En el texto reescrito
.....los chicos iban y se llevaban a sus casas para tomarlo, los chicos de la escuela salían para ir y vieron los jugos y se los llevaban a sus casas..... Los chicos iban al lugar y se los llevaban a sus casas para tomarlos. Los alumnos de la escuela N° 72 salían para ir a sus casas y vieron los jugos y se los llevaron

En este pasaje coinciden una serie de micromodificaciones.

Los primeros dos agregados ("al lugar... los") son deícticos que parecen tener la intención de evitar ambigüedades. En el contexto no son estrictamente necesarios, ya que tanto la referencia al lugar como a los objetos queda sobrentendida por los enunciados anteriores; sin embargo, esta conducta que consiste en agregar para que todo quede explícito es muy frecuente en los niños (un ejemplo similar se cita en la página 10). Si bien se manifiesta cierta falta de control sobre aquello que puede ser inferido por el lector, es importante que el agregado se realice a través de deícticos que evidencian una competencia específica.

El agregado de la “s” final en “tomarlos” es un tipo de modificación habitual en estas producciones. Los escritos iniciales tienen numerosas omisiones de s y n finales que corresponden a marcas de plural, tanto en pronombres como en verbos, sustantivos y adjetivos (tomáro por tomaron, lo por los [tanto antepuesto como pospuesto al verbo], cosa vencida por cosas vencidas ..) . En ocasiones, este tipo de error parece vincularse con la variedad dialectal del habla de los escribientes, y en otras, con la pérdida de control sobre la concordancia, dado que el vocablo se refiere a un sujeto u objeto explicitado en algún enunciado “lejano”. Cualquiera sea el motivo, en numerosas oportunidades estas marcas de plural se completan durante la revisión; aparentemente no se trata de una falta de conocimiento sobre la estructura de la lengua sino de un saber que no se pone inmediatamente en uso durante la primera textualización. Ésta está normalmente sobrecargada de exigencias para el escribiente, quien, sin embargo posee saberes que hace jugar al volver sobre su producción. Puede entonces controlar mejor cuestiones microestructurales ya que ha resuelto el qué escribir y con qué expresiones.

Un caso parecido de pérdida de control durante la primera textualización es “salían a sus casas” , expresión aparentemente agramatical o sin sentido que en realidad fue un intento por escribir “salían para sus casas”. Es muy frecuente que , como en este caso, durante la revisión se restituya la intención original del escribiente.

Las dos modificaciones restantes constituyen problemas diferentes. El reemplazo de chicos por alumnos evita una repetición no advertida en la primera textualización, a través de una simple sustitución lexical. El reemplazo de llevaban por llevaron marca que el hecho relatado corresponde a una acción puntual y no durativa. Ambos saberes tienen en común ser saberes en uso, aunque en el primer caso los niños pueden argumentar mínimamente sobre las razones del cambio (“chicos de vuelta no, pone alumnos”), en el segundo caso solo se trata de un cambio efectuado sin verbalización alguna.

La última modificación, supresión de la circunstancia a sus casas, se origina en la repetición de la construcción (presente en el enunciado anterior). Es importante señalar que los niños aceptan la posibilidad de una simple elisión. Releen, tachan, vuelven a releer y dicen “ sí, se entiende...”. Es decir , utilizan una estrategia opuesta a las primeras modificaciones de este pasaje , no reclaman la necesidad de sustituir para dejar explícito, aceptando en los hechos, aun sin conciencia sobre la estrategia utilizada, que el lector inferirá lo no dicho. Para un escribiente, contar con un lector que colabora en la construcción del sentido del texto, es un saber sobre su quehacer que no está presente en producciones anteriores.

Como es esperable, no todos los niños se plantean el mismo tipo de problemas. El proceso de la siguiente producción puede ilustrar el conjunto de cuestiones suscitadas en un equipo. Este ejemplo muestra no solo la forma de resolver problemas léxico- gramaticales, sino también cómo las competencias de los escribientes se ponen al servicio de comunicar aquello que se ha conceptualizado sobre el hecho.

<p>Primera versión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Basural cerca de una escuela.# (espacio) 2. Se acumula basura en 137 y 84.# (espacio) 3. La gente tira basura 4. y no tiene conciencia 5. de lo que le puede pasar a los demás.# (espacio) 6. El 13 de abril se encontraron jugos vencidos en 137 y 84 en la Localidad de La Plata. # 7. Todo comenzó 8. cuando los chicos de la escuela N° 72 turno mañana se encontraron con cajas de jugos vencidos 9. los chicos del turno de la mañana cuando se llevaron para la casa 10. se llevaron jugos para tomar 11. pero ellos no sabían que eran vencidos. # 12. Los chicos de 5° B de la tarde investigaron sobre el tema de la basura y los productos vencidos. # 13. Se llegó a la conclusión 14. que la gente en este momento junta basura 15. y se la lleva a la casa 16. y ace muchas cosas.
--

En esta nota , luego del sobretítulo (enunciado 1) y el título (2), el copete (3-5) cumple una función apelativa, advirtiendo sobre las consecuencias del hecho para la población. Pero a diferencia de las notas iniciales esta advertencia se sostiene como consecuencia de un hecho del que sí se informa con precisión.

Los datos sobre qué sucedió, cuándo, dónde, cómo y a quién, que se anuncian en el título y sobretítulo, se resuelven entre los enunciados 3 a 11. Los dos últimos párrafos (12 -16) incluyen la investigación realizada en el aula, presentando lo hecho con las conclusiones obtenidas, expresados con varias marcas de lenguaje periodístico (3° persona, impersonal...).

La expresión “...que la gente en este momento junta basura y se la lleva a la casa y hace muchas cosas” logra expresar lo que verdaderamente fue el acuerdo del grupo sin mencionar los aspectos que ocasionaron conflicto. “...En este momento...” alude a una discusión donde se planteó que buscar cosas en los basurales no era un hecho natural, no lo hacen siempre todas las personas, sino que constituía una circunstancia provocada por las necesidades no satisfechas de estos hogares en el momento actual. “...Hace muchas cosas...” evita la mención, muy discutida entre pares, de que estos elementos podían inclusive servir de alimentos.

Segunda versión. (Se transcriben sólo los pasajes reescritos).

2. Se tiran jugos vencidos en 137 y 84.

8. los chicos de la escuela N° 72 turno mañana se encontraron con cajas de jugos. vencidos,

9. los chicos del turno de la mañana cuando se iban para la casa

10. se llevaron jugos para tomar

La segunda versión, reescrita al día siguiente por los mismos autores presenta sólo dos modificaciones. En el título se mantiene la enunciación impersonal, pero se reemplaza el hecho general “Se acumula basura...” por el específico “Se tiran jugos vencidos...”. En el enunciado 9, la sustitución del “iban” por “llevaron” otorga mayor coherencia a la secuencia de acciones presentada y resuelve la reiteración de la palabra “llevaron” que aparece en el siguiente enunciado.

En la 3ª versión, producto de la revisión colectiva del texto, presenta mayor cantidad y variedad de modificaciones.

Tercera versión.

1. Basural cerca de una escuela.#

(espacio)

2. Se tiran jugos vencidos en 137 y 84.#

(espacio)

3. La gente tira basura

4. y no tiene conciencia

5. de lo que le puede pasar a los demás.#

(espacio)

6. El 13 de abril se encontraron jugos vencidos en 137 y 84 en la localidad de La Plata. #

7. Todo comenzó cuando los chicos de la escuela N° 72 turno mañana se encontraron con cajas de jugos vencidos,

8. cuando se iban para la casa

9. se llevaron jugos para tomar ,

10. pero ellos no sabían que estaban vencidos. #

11. Los chicos de 5° B de la tarde investigaron sobre el tema de la basura y los productos vencidos. #

12. Se llegó a la conclusión

13. que la gente en este momento junta basura,

14. se la lleva a la casa

15. y hace muchas cosas.

16. La utilizan para vender

17. y en ciertos momentos cuando no tienen para comer

18. la usan como alimento.

En el párrafo comprendido entre los enunciados 7 y 10 se introducen modificaciones que no cambian el sentido del texto, pero mejoran aspectos lexicogramaticales. Al introducir la expresión “Todo comenzó cuando...” (7) se anticipa al lector que se va a retomar el hecho ya mencionado para narrar el episodio con mayores detalles. La supresión de “...los chicos del turno mañana...” (8), aunque omite información que precisa más la identidad de los sujetos, elimina la repetición de “...los chicos...”. La sustitución de “eran” por “estaban” es el producto de una intensa discusión donde se planteó que el “estar” vencidos era un estado de los jugos en ese momento, no una cualidad permanente, es decir, discusión sobre la diferenciación semántica entre ser y estar.

Un carácter totalmente distinto posee el agregado del párrafo final (16-18). No afecta aspectos lexicogramaticales sino que amplía las conclusiones de la investigación. Lo hace en el punto más conflictivo del problema: ¿para qué se usan las cosas que se recogen en el basural?. El enunciado 17, “...y en ciertos momentos cuando no tienen para comer...” expresa la toma de conciencia sobre la circunstancia vivida. Más allá de los errores e inadecuaciones que el texto aún posee, la escritura y revisión obligó a volver a pensar sobre el hecho, volver a discutir, a reflexionar y coordinar opiniones sobre un suceso difícil de objetivar cuando forma parte de la vida cotidiana de los mismos autores. Hecho que, además, no eligieron vivir sino que les fue inevitable sobrellevar en sus condiciones de vida. La escritura generó que no sólo lo vivieran sino que también lo pudieran pensar entre todos. Se volverá sobre este concepto en las conclusiones.

Como en el caso del choque, unos breves pasajes de registro de clase muestran las discusiones que sustentan las transformaciones del texto.

DOCENTE

NIÑOS

María (dirigiéndose a la docente) : Ella (se refiere a la autora del texto que está leyendo) pone camioneta, (se refiere a el escrito de una compañera donde está escrito “una camioneta tiró...”) , pero ¿cómo sabía? , porque ella no la vio la camioneta....

Cecilia (autora del texto): No, yo no la vi (sonriendo). Yo escuché de la camioneta...

Varios: No, no la viste! , no la viste!!

María alude a la credibilidad del dato en función de la verificación de su fuente.

¿Podemos poner en una nota lo que escuchamos decir?

Carlos: Podemos poner que fue un vehículo...

Nelson: Y capaz que era uno que tiró (se refiere a una persona sin vehículo)

Carlos: ¿Qué? Son un montón!! (Se refiere a que las botellas son muchas para ser trasladadas por una persona sin vehículo).

Martín: Un camión, seño, un camión

La docente devuelve el problema al grupo, formulándolo en los términos en que se le plantearía a un periodista. Carlos lo soluciona rápidamente empleando un hiperónimo que evita la precisión sobre el tipo de vehículo. No es tenido en cuenta por sus compañeros que comienzan a hipotetizar otras posibilidades (no para escribir, sino sobre como pudieron haber sucedido los hechos). Obviamente, solamente Carlos comprendió el problema que María señaló y Cecilia hizo propio.

Esperen, nuestro problema no era
si camión o camioneta. Nuestro problema era
que Cecilia dice que escuchó, no que vio...

Romina: Tiene que averiguar, seño,
preguntar..

Verónica: Preguntar para saber bien...

Sí, pero ya pasó bastante tiempo y la gente
tiene muchas versiones, unos dicen unas cosas,
otros otras... ¿cómo hacemos con esto?.
¿Qué hacen los periodistas cuando les
pasa esto?

A ver, hay alguna manera de escribir para que
se vea que lo que estamos diciendo no lo
vimos ni nadie lo vio muy bien sino que lo
escuchamos... que podría ser... que no estamos
seguros....

.....
María: Sí, en el diario dice así a veces...
(se refiere a notas leídas) .

Cecilia: ... Yo no me acuerdo...

Mónica (dictando): Escuchamos un
comentario..

Gisela (dictando y corrigiendo la
enunciación de su compañera): Se
escuchó un comentario que una
camioneta...

La docente vuelve a formular la cuestión en otros términos. La respuesta de dos niñas muestran que se han ubicado en el problema planteado y proponen una solución general, compartida en otras clases, pero no aplicable al caso. La docente señala esta inadecuación y no obtiene ninguna respuesta. Reformula el problema centrándolo sobre la forma de enunciar lo sucedido bajo la circunstancia de no poseer la fuente precisa.

Lentamente comienza a coordinarse el requerimiento de la tarea con la experiencia adquirida durante la lectura, se intenta una enunciación en primera persona del plural, inmediatamente una compañera la transforma en impersonal.

Puede ser así?

Varios: Sí, porque es lo que pasó...

.....es que se escuchó...

.... que no lo vio, que lo escuchó....

(continúan todos hablando a la vez)

La docente no valida de inmediato la propuesta sino que solicita opiniones a fin de verificar cuál es el sentido para el resto de los niños. En general, comprueba que la clase está compartiendo el sentido de quienes han propuesto la solución al problema y entonces la valida

Bien, esa puede ser una solución. Lo que decía Carlos ¿puede ser otra solución? Poner un vehículo que puede ser camión, camioneta u otra cosa....

Puede entonces retomar la primera propuesta de Carlos para evaluarla como propuesta de solución alternativa.

.....

Comparando la calidad y variedad de modificaciones operados durante estas reescrituras, se puede comprobar que son más numerosas y variadas que las introducidas en las notas sobre el choque. Además las discusiones dan lugar al desarrollo de más y mejores argumentaciones.

¿Desde dónde se genera esta posibilidad creciente de reflexión sobre la textualización? Por un lado, se sabe más sobre el contenido que se está comunicando, no solo en términos de meras informaciones sino que se han discutido puntos de vista y opiniones sobre el hecho y, en ese contexto, se ha discutido sobre las propias condiciones de vida. Al mismo tiempo, se han incrementado las competencias lexicogramaticales, a través de la lectura y reflexión permanente del periódico y la necesidad de reactualizar lo leído para resolver problemas de escribientes. Didácticamente, se ha introducido un factor crucial para poder avanzar en el saber: confiar en la posibilidad de los sujetos para realizar las tareas, es decir, los alumnos tuvieron “éxito” en tareas anteriores y simultáneas y los adultos les hicieron saber de diversas maneras que sus producciones eran interesantes, comunicables, legibles...

Son los mismos niños que al iniciar la secuencia no distinguían una propaganda de una noticia. Transcurrieron pocos meses. Pero a diferencia de los años anteriores de escolaridad, durante estos meses las situaciones didácticas se centraron en el uso de la escritura y la reflexión sobre su uso.

3. DISCUSIÓN

Los datos aquí presentados muestran un recorte de una microevolución de un grupo escolar con una historia particular, en unas condiciones determinadas. No se reseña todo el trabajo del grupo en el área de lengua sino sólo el relativo a una secuencia didáctica en un período comprendido entre unos pocos meses (aproximadamente mayo a octubre). Como se señaló, la historia de este grupo no se caracterizaba, hasta el ciclo escolar que aquí se describe, por una verdadera práctica de escritura con sentido para los niños, sino por los típicos ejercicios escolares descontextualizados y por una escasa frecuentación de materiales escritos de circulación social. Por otra parte, se trata de un grupo de niños en “extrema pobreza” y, como es habitual en estos casos, niños con una reiterada historia de fracaso escolar y de escasa calidad de sus prácticas educativas. Al mismo tiempo, esta modalidad de trabajo didáctico es la primera experiencia para la docente que conduce el grupo.

Es en estas condiciones que pueden ser interpretados los datos expuestos, los cuales provocan algunas reflexiones.

En principio, las primeras producciones escritas muestran el precario dominio de la escritura de este grupo de niños. Tanto en su competencia sobre el sistema de representación mismo como en los conocimientos lexicogramaticales necesarios para expresar algunas ideas con una mínima claridad. Evidencian también un rudimentario conocimiento de las prácticas de escritura, donde la planificación y revisión del escrito están totalmente ausentes, así como las relaciones entre la escritura y otros quehaceres como la lectura, la discusión, la consulta de fuentes, etc.; es decir, una ausencia de prácticas propias de cultura letrada.

Más allá de hasta qué punto se transforman estos saberes, el dato que parece ser más significativo parece ser que, justamente, se transforman. A pesar de la historia personal y escolar de estos niños, se comprueba que su producción escrita se modifica en una dirección deseable: escriben más, más adecuadamente y con mayor nivel de reflexión sobre la práctica que desarrollan. Sin duda, los textos finales están mejor escritos, dado que más allá de todos los errores e inadecuaciones lingüísticas que aún poseen, llegan a ser comprensibles para cualquier lector. Al mismo tiempo, el nivel de reflexión sobre la escritura queda evidenciado en las revisiones, que pasan de estar casi ausentes en el inicio a formar parte integrante de la escritura misma en el final. Es interesante observar que a medida que evoluciona la textualización se complejiza la revisión del escrito y la reflexión que la misma genera..

Cabe preguntarse cuáles fueron las condiciones para que esto sucediera.

En principio, una condición parece ser tan simple que suele perderse de vista: escribir. Ciertamente, una escuela que sólo se ocupa de escribir ejercicios descontextualizados, no da oportunidades para escribir textos completos en circunstancias variadas de comunicación para ser efectivamente leídos por otros. Si los niños no tienen estas oportunidades, no pueden enfrentarse a los problemas que la escritura plantea y por lo tanto no pueden elaborar los saberes que tal práctica genera. Es decir, no pueden aprender a escribir.

Pero tampoco se trata sólo de permitir escribir. La docente sostiene una intervención que por un lado permite el uso de la escritura y, por otro, ayuda a tomar distancia de la tarea, a autoevaluarla, a reflexionar sobre ese uso. Para ello, acerca a los niños los medios necesarios para resolver los problemas que se les plantean. Se trata de buscar un punto en el cual no se resuelva por ellos, pero tampoco se los abandone a sus propias posibilidades, porque las mismas no son suficientes para poder avanzar en sus saberes.

La evaluación permanente de las escrituras de los niños y la decisión sobre el tipo de situaciones y de intervenciones a desarrollar en función de las dificultades observadas es parte constitutiva de la tarea del docente. No se trata de enseñar competencias lexicogramaticales para ser aplicadas en la escritura, sino, por el contrario, identificar las dificultades de la escritura para provocar la tematización sobre esas competencias que es necesario desarrollar. No se propone enseñar una lengua abstracta que luego será aplicada en la escritura de verdaderos textos sino de enseñar a resolver los problemas que se les plantean a estos escritores concretos en las producciones de textos específicos. Esto no excluye que, en un momento posterior, una sistematización sobre los saberes necesarios para resolver estos problemas pueda resultar pertinente, pero entonces, la enseñanza cobrará el sentido de una herramienta para resolver un problema ya significado en la práctica de escribir.

Bibliografía

- BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B.: *La didactique du francais langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable.*(s/d)
- FERREIRO, E; PONTECORVO, C.; RIBEIRO MOREIRA, N.; GARCÍA HIDALGO, I. (1996): *Caperucita Roja aprende a escribir.* Barcelona. Gedisa..
- HICKS, D. (1996): *Discourse, learning and schooling.* USA. Cambridge University Press.
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. (1993): *La escuela y los textos.* Buenos Aires. Santillana.
- LERNER, D. y otros (1995): *Actualización curricular. Área Lengua.* Dirección de Currículum. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- La Nación (1997): *Manual de estilo y ética periodística.*
- SCHUBAUER LEONI, M. L.; GROSSEN, M.: *Negotiating the meaning of questions in didactic and experimental contracts. European Journal of Psychology of Education, III, 4, 451-471.*
- TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito.* España. Antrophos.

¹El título de este artículo alude a una expresión que Antonio Tabucchi pone en boca del protagonista de su novela *Sostiene Pereira*: "...en los periódicos se escriben cosas que corresponden a la verdad o se asemejan a la verdad...".

²Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación "Revisión e Intercambio" del programa de Incentivos a la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

³Prof. Titular cátedra Didáctica Primaria y Observación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

⁴Auxiliar docente de la cátedra Didáctica Primaria y Observación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

⁵Las diferencias de edad se deben a repetición.

⁶Proyecto de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata- Argentina. Financiado por la Fundación W. K. Kellogg.

⁷El enunciado es una unidad operativa de análisis, de carácter gramatical, diferente al tipo de enunciación (de carácter pragmático) que también puede ser analizada en los textos, pero en cuyo análisis no se centrará este trabajo.

⁸Las transcripciones conservan los errores ortográficos de los alumnos.

⁹ Las escrituras tachadas son supresiones y las subrayadas, agregados.

¹⁰ La marca # indica punto aparte en la producción del niño.

LECTURA EN EL NIVEL INICIAL

Patricia Correa, Rossana Gutiérrez y Mabel Patetta

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

“ Recientemente se ha comenzado a cobrar conciencia de la importancia de la alfabetización inicial como única solución de fondo al problema de la alfabetización remedial (de adolescentes y adultos). Tradicionalmente la alfabetización inicial se ha planteado en función de la relación entre el método utilizado y el estado de madurez o de prontitud del niño.”

Ferreiro (1988: 9)

Como docentes de Educación Inicial nos sentimos altamente comprometidas con esta afirmación. Estamos de acuerdo con lo allí mencionado; esta situación despierta en nosotras la preocupación de poder desarrollar al máximo el potencial del niño para el aprendizaje de la LECTURA en su lengua materna.

Consideramos que el entorno provee al niño de vivencias que lo motivan a acercarse al mundo de los adultos, ese mundo lleno de códigos que él aún no siempre comprende. Nos resulta difícil pensar e incluso imaginar, en este ambiente urbano, a niños de cuatro y cinco años que no tengan una idea sobre la naturaleza de ese “objeto cultural”, denominado lengua. En ese ambiente que rodea a esos niños encuentran textos escritos por todas partes: en sus juguetes, en su ropa, en los carteles publicitarios, en sus libros de cuento, en la televisión, etc. Nos resulta difícil, reiteramos, imaginar que, esos niños que plantean las preguntas más difíciles de responder, que se interrogan acerca de todos los fenómenos que observan, no tengan inquietudes por aprender a leer, como lo expresan Vieytes y López: "...el niño curioso, activo y creador por naturaleza, se enfrenta desde temprano con la escritura, con este tipo particular de grafías diferentes al dibujo, que están presentes en el medio, dentro y fuera de sus hogares. En los medios urbanos, esto sucede con la señalización de las calles, carteles de propaganda, anuncios, etiquetas y todo tipo de mensajes escritos... El niño se enfrenta pues precozmente, con un objeto que irá tratando de comprender: el sistema de escritura" (1992:40).

2 . PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La intención es determinar de qué forma realizan la enseñanza de la Lectura las docentes de los niveles 4 y 5 años (Nivel Inicial) de la Institución donde desempeñamos nuestra labor; nos preguntamos:

- 1) ¿Cuáles son las estrategias, los métodos y técnicas que han sido más favorables para estimular la lectura en el niño?.
- 2) ¿Cuáles son las estrategias, métodos o técnicas que se utilizan en nuestra Institución?
- 3) ¿Qué relación se puede establecer entre estas estrategias, métodos, técnicas establecidas luego del rastreo bibliográfico y las aplicadas dentro de nuestra Institución?

3. MARCO TEÓRICO

3.1 ¿Qué es leer?

Leer no es sólo un esfuerzo perceptivo, un decodificar símbolos gráficos en palabras, ya que esto lleva a pensar que la lectura es un hecho pasivo, mecánico, una simple técnica de descifrado, donde el lector automáticamente comprendería al autor. Las nuevas concepciones ponen el acento en la participación activa del lector, quien aporta todo su bagaje, sus experiencias, conocimientos, vivencias y expectativas para la comprensión y recreación del significado de lo que lee.

Es un proceso activo y complejo que permite la interpretación de signos de un código escrito, de acuerdo con las vivencias personales, produciendo intercambios entre el lector y mensaje leído.

Leer es ser capaz de interpretar, criticar, captar las ideas que están explícitas en un texto y la intención implícita de su autor, comprender más allá del significado literal: captar el sentido. Las concepciones actuales coinciden en entender la lectura no como una habilidad, sino básicamente como una actitud.

Saber leer no es decodificar, declamar, deletrear. Saber leer es anticipar, sintetizar, sustituir, adivinar las intenciones del texto, de su autor y por supuesto, abandonar la absurda creencia de que todas las palabras del texto tienen el mismo valor: algunos libros tienen una sola idea hay que saber descubrirla.

Es sabido que cuando leemos el ojo no barre todas las letras. Seleccionamos y anticipamos el resto. Este procedimiento recibe el nombre de “muestreo” también predecimos lo que vendrá a continuación, en función de los datos siguientes y de nuestra competencia lingüística, corroboraremos si nuestras anticipaciones son correctas; en caso contrario, procederemos a autocorregirnos. Concebir un acto de lectura de esta manera determina un accionar pedagógico particular que, por cierto, no va a consistir en “enseñar” las letras y correspondientes sonidos, sino en plantear a los niños situaciones que estimulen y demanden la utilización de estas estrategias al enfrentar un texto escrito.

Los trabajos de Ferreiro referidos a la lectura ponen en evidencia que desde muy temprano el niño es capaz de anticipar el significado de un texto a partir de sus conocimientos previos, a partir de la imagen que acompaña a la escritura, a partir de las características del portador del texto. Señala Ferreiro en una de sus obras: “las primeras interpretaciones de textos son enteramente dependientes de dos condiciones una externa (ej. contexto) y otra interna (la idea de que los nombres es lo que está escrito). Esta idea infantil - a la que llama hipótesis del nombre - seguirá vigente por mucho tiempo y sin embargo las relaciones entre contexto y el texto irán variando ...” (1988 : 77).

En la entrevista realizada por Mérega a Kaufman, ésta expresa “los chicos que todavía no saben leer de manera convencional hacen lo mismo que los buenos lectores adultos: tratan de coordinar la información de los textos escritos con los datos que suministra el contexto a fin de acceder a la significación.

Lógicamente, los chicos conocen menos de la legalidad que rige los textos, es decir, cuales son los elementos del sistema de escritura, cuales sus reglas de formación... y por esa razón, se guían más por el contexto que por el texto mismo. Al comienzo casi no toman en consideración la información que provee el texto y basan su interpretación en las características del contexto. . . Y aquí aparece una de las grandes paradojas de los métodos tradicionales para enseñar a leer y a escribir que consiste en la presentación de escrituras descontextuadas.” (1989:8).

Dada nuestra experiencia en la labor como docentes de Educación Inicial, nos adherimos a estas posturas vertidas por las autoras antes mencionadas. En la tarea diaria del aula, la presentación de lecturas acompañadas de un contexto significativo para el niño fueron las más atractivas y por ende las que nos dieron mejores resultados, en oposición a la presentación de lecturas descontextualizadas que no los atraían tanto como las antes mencionadas.

No debemos desconocer que desde pequeños los niños utilizan diferentes formas para comunicarse; sus primeros lenguajes no tienen las características del alfabético: sus actitudes, mímicas o gestos, incluso el dibujo, tienen un aspecto figurativo que no encontramos en el lenguaje escrito. Antes de su escolaridad, ya el niño en edad preescolar tiene una amplia experiencia en leer, refiriéndonos a la lectura de imágenes.

3.2 Cómo insertar la lectura en el nivel inicial:

“Para comprender a los niños debemos escuchar sus palabras, seguir sus explicaciones, entender sus frustraciones y atender a su lógica” expresado por Ferreiro y Teberosky, citado por Goodman (1991:9)

Descubrir lo que los niños saben sobre la lectura es algo que por mucho tiempo ha ocupado a los investigadores interesados por el lenguaje. Maestros e investigadores, en diferentes situaciones, observaban cómo los niños leían libros, envases, carteles; cómo usaban lápices y crayolas para expresar sus significados, llegando a la siguiente conclusión: aun antes de los cinco años, los niños saben mucho acerca del lenguaje; en el pasado los currículos oficiales determinaban que el primer año escolar (6 años) era el momento justo para enseñar a leer a los niños, pero hoy día esa idea afortunadamente ha cambiado.

Smith dice que “la lectura y el aprendizaje de la lectura no plantean ninguna demanda exorbitante” (1990: 194); todo consiste en leer más, logrando extraer ciertas conclusiones básicas para desarrollarse como lectores. La lectura no exige una maduración especial, por eso muchos niños en la etapa inicial ya han conseguido leer.

Autores como Smith (1990), Behar(1997), Goodman (1991) entre otros, coinciden en señalar que los niños que no saben leer, de manera convencional; tratan de coordinar la información de los textos guiándose más por el contexto que por el texto mismo. Al comienzo, casi no toman en consideración la información que provee el texto y basan su interpretación en las características del contexto.

En esta primera etapa del niño, el aprender a leer es un juego; como docentes no debemos desconocer la importancia de ofrecerle materiales sobre los cuales pueda formularse preguntas que sean significativas para él, ya que éste buscará en el texto escrito o impreso la información requerida para responder a las preguntas formuladas.

La lectura depende bastante más de lo que hay detrás de los ojos : de la información no visual más que de la información visual frente a ellos. Como maestros de Educación Inicial debemos procurar que la sala de clase sea un lugar donde el alumno pueda desarrollar actividades de lectura significativas y útiles, donde pueda participar sin ser evaluado ni presionado, donde pueda ser ayudado y colabore con sus pares, para ir adentrándose en el mundo de los lectores. Debemos ser los facilitadores de caminos de la lectura, garantizando que la misma tenga sentido, acercando al niño a ella de una manera placentera, útil y frecuente. Se le debe leer, contar cuentos, poemas, rimas; traer al aula materiales escritos que tengan algún sentido para el niño, en el mundo real y en el mundo que lo rodea, así como también saber aceptar todo aquello que él pueda aportar, dado que esto será de un valor afectivo tan importante que lo motivará cada vez más a avanzar por esa senda lectora.

4. OBJETIVOS

Objetivo General

Contribuir al mejoramiento de la tarea educativa de los docentes de nivel 4 y 5 años de nuestro colegio, presentando las estrategias, métodos y técnicas utilizadas actualmente para la enseñanza de la lectura, que más se adapten a la realidad de esta institución.

Objetivos Específicos

1)_ Determinar las estrategias, métodos y técnicas aplicadas en la actualidad para enseñar y estimular la Lectura en el Nivel Inicial.

2)_ Identificar las estrategias que utilizan dentro del aula los maestros de los niveles 4 y 5 años de nuestro colegio para desarrollar en sus alumnos el interés por la Lectura.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

Nos abocamos a realizar un estudio para determinar de qué forma las docentes de los niveles 4 y 5 años (Nivel Inicial) de nuestro colegio realizan la enseñanza de la lectura. La investigación se realizó en nuestra propia institución de trabajo, un colegio privado trilingüe (español -italiano- inglés). El mismo se encuentra ubicado en una zona residencial de Montevideo, su alumnado pertenece a familias de clase media y media alta. Los sujetos de investigación fueron todas las docentes del área español de los niveles 4 y 5 años titulares de grupo.

Adoptamos un enfoque de tipo cualitativo. Este trabajo de investigación se refiere a un sistema de triangulación: de información y de investigadoras para dar confiabilidad a la información recabada. La misma ha sido basada en métodos cualitativos como la observación, las entrevistas y análisis de los datos descriptivos.

5.1 Instrumentos para la recolección de datos:

- _ Observación directa de las clases de español en el área del lenguaje en los niveles 4 y 5 años.
- _ Entrevistas a los docentes observados.
- _ Análisis comparativo de los datos obtenidos en los puntos precedentes.
- _ Establecimiento de los elementos discordantes y concordantes de las estrategias, métodos y técnicas aplicadas por los docentes y las establecidas en el relevamiento bibliográfico.

La contrastación de los datos obtenidos por los diferentes métodos permitirá detectar y corregir la parcialidad de cada uno y depurar el valor de la información recabada. El examen cruzado de ellos permitirá paliar las limitaciones que encierra su análisis por separado. La secuencia que se consideró más conveniente fue la siguiente:

- _ Observación directa de la actividad de clase, llevando dos tipos diferentes de registro:
 - un registro con notas de campo en forma directa.
 - una ficha con items post- registro. La misma se completa finalizada la actividad.
- _ Entrevista en profundidad a los docentes de español de los niveles 4 y 5 años de nuestra Institución escolar.

5.2 Colecta de datos

La colecta de datos fue realizada durante el período octubre-diciembre de 1997. Se observaron y entrevistaron todas las docentes del área español de los niveles 4 y 5 años; en total cinco docentes, dos de nivel 4 y tres de nivel 5.

Las observaciones se realizaron en el período comprendido entre los meses de octubre y noviembre; su número osciló entre seis y nueve, según el nivel de edad de los alumnos. Las notas de campo fueron transcritas y se desarrollaron conceptos y proposiciones para dar sentido a los datos; se compararon los mismos, estableciendo las relaciones o discrepancias de las docentes según el nivel en que desarrollan su actividad.

Con respecto a las entrevistas queremos señalar que se utilizaron recursos tecnológicos de audio; este procedimiento en ningún momento representó un agente intimidatorio para el entrevistador o el entrevistado. La duración de la sesión varió entre los veinte y treinta minutos. Las entrevistas fueron transcritas y a través de la lectura profunda de las mismas se establecieron las categorías, como un modo de codificar los datos cualitativos .

Fuimos elaborando un resumen con las ideas fundamentales de cada entrevista y se trató de interpretar qué aspectos describía y resaltaba cada docente y se establecieron los elementos comunes entre ellas.

Una vez estudiados y analizados estos datos por separado, se procede a la contrastación de los mismos en forma simultánea, estableciendo si las categorías emergentes de las entrevistas coinciden con los conceptos y proposiciones establecidas en las observaciones realizadas a cada maestra .

6. REFLEXIONES SOBRE EL ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

Finalizada la etapa de investigación , colecta y análisis de los datos, se pudo establecer que las docentes integrantes sujetos de la Investigación son todas egresadas de el Instituto Normal de Educación Primaria, su egreso de esta carrera fue entre finales de la década del 80 y el correr de la década del 90. Esto determinó que la mayoría de las maestras estuvieran en conocimiento de las nuevas tendencias acerca de la enseñanza de la Lectura.

A continuación detallamos los aspectos coincidentes del análisis:

Con respecto a las docentes:

* Se pudo establecer a través de las observaciones y de las entrevistas la idea de las docentes con respecto al proceso de adquisición de la Lectura y la Escritura. Todas ellas distinguen estos procesos como dos aspectos diferentes del quehacer educativo que no necesariamente deben ir juntos, y que no trabajan siempre juntos.

* Establecen la necesidad de incorporar la idea de los aprendizajes significativos como medio para motivar el interés de los educandos. Para lograr esto tienen en cuenta los aportes escolares y los extraescolares.

* Consideran que aprender a leer es importante. No se debe forzar al niño a aprender; se lo debe motivar e incentivar con diferentes recursos, técnicas variadas y respetando sus ritmos de aprendizaje. De las observaciones se desprende que las docentes presentaban en las actividades propuestas recursos variados, respetando las diferencias y los intereses individuales de los alumnos en el quehacer del aula.

* Piensan que la familia y el entorno son elementos de suma importancia en el proceso de aprendizaje. En las propuestas toman en cuenta las actividades “para leer con papá o mamá”, estableciendo una corriente de comunicación hogar-escuela, donde los primeros permanecen junto a los niños durante todo el proceso. Además no olvidan destacar que la familia y el entorno los estimulan mucho antes del ingreso al Nivel Inicial.

* La mayoría de las docentes adaptan el conocimiento que poseen acerca de las diferentes teorías a cada situación de aprendizaje, seleccionando de éstas los aspectos que consideran más relevantes; otras en cambio mencionan estar de acuerdo con una concepción de aprendizaje que aplican en su quehacer diario.

Con respecto a los alumnos:

* Todos los niños reflejaron buena comunicación con sus docentes. La misma permitió que éstos demostraran interés en las actividades de Lectura propuestas.

*La mayoría de los niños de cuatro años leían sus propios nombres.

*La mayoría de los niños de cinco años podían leer los textos que se le presentaran.

Con respecto a la ambientación de las aulas de clase:

* Los ambientes son amplios y adecuados al tamaño de los alumnos. Todo está al alcance de sus manos. Esto favorece la labor educativa.

* Cada sala posee un rincón donde se encuentran diferentes materiales de lectura: libros de cuentos traídos por los niños, tarjetas con dibujos acompañadas de un texto, historietas, etc.

* En las salas hay también calendarios con los días de la semana, el mes y la estación del año que se actualizan día a día por los niños.

* Todas las salas cuentan con carteleras que muestran los diferentes trabajos de los alumnos. En las mismas se colocan carteles que explican el tema tratado.

Reflexiones finales

En el presente trabajo de investigación nos abocamos a un rastreo bibliográfico a fin de obtener un referente teórico que nos permitiera establecer lo que en materia de Lectura ha surgido en los últimos tiempos. Para ello iniciamos el marco teórico con una breve reseña de las concepciones más reconocidas, a fin de determinar los avances producidos en este campo, objeto de nuestro estudio.

Se pudo establecer que las características del niño de hoy incentivan a los docentes a incorporar las actividades de lectura en sus aulas. Hemos observado que los alumnos son los que promueven y exigen esas actividades y por eso la sala de clase se transforma en el mejor lugar para volcar sus inquietudes. En ella comparten sus intereses y aptitudes no sólo con su docente sino también con sus compañeros de clase, en un intercambio que produce una motivación que los lleva a buscar materiales y a investigar, para intentar leerlos para sí o para sus compañeros.

Bibliografía

- BEHAR, R. 1997. La hora de aprender a leer. Montevideo. Rosgal.
- CASTILLERO B., A 1992 Adquisiciones Básicas para el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura Panamá. Instituto Universidad de Panamá - Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE) .
- COLL SALVADOR, C. 1992 Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento Bs. As. Paidós.
- DUBOIS, M^a E. 1987. El proceso de la lectura: de la Teoría a la práctica. Bs. As. Aique.
- FERREIRO, E. 1988. Proceso de alfabetización- La alfabetización en proceso Bs. As. Centro Editor de América Latina.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. 1988. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI Editores.
- GOODMAN, Y. 1991. Los niños construyen su lecto-escritura. Un enfoque piagetiano. Bs As. Aique.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. 1994. Métodos de Investigación. Madrid. Paidós.
- JOLIBERT, J. 1995 Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile . Dolmen.
- KAUFMAN, A.; CASTEDO, M.; TERUGGI, L.; MOLINARI, C. 1990 . Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Bs. As. Aique.
- KAUFMAN, A.; RODRÍGUEZ, M. E. 1993. La escuela y los textos. Bs As. Santillana
- LERNER, D.; PALACIOS, A. 1994 . El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista. Bs As. Aique.
- LURÇAT, L. 1994 . “¿Qué es actualmente saber leer y escribir?” . Revista Infancia N° 27 setiembre - octubre 1994 páginas 26 - 28.
- MEREGA, H. 1989. "Lecto-escritura inicial o ¿cómo hago para que mis alumnos de primer grado aprendan a leer y escribir?" una entrevista a Ana M^a Kaufman. Bs.As. Santillana.

- PALACIOS, A., MUÑOZ, M.; LERNER, D. 1994 . Comprensión lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica. Bs As . Aique.
- PÉREZ SERRANO, M. G. 1990. Investigación-Acción: aplicaciones al campo social y educativo. Madrid. Dykinson.
- SANTOS, M. A. 1993 Hacer visible lo cotidiano. Madrid. Akal.
- SMITH, F. 1990. Para darle sentido a la lectura. Madrid. Visor.
- TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. 1996. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Bs.As. Paidós.
- VIEYTES, M. y LÓPEZ, S. 1992. Experiencias de lecto-escritura en el Nivel Inicial. Bs. As . Actilibro.

FACTORES QUE INCIDEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Verónica Ramayón y Arianna Vignole

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con las nuevas corrientes y con los estudios que se realizan permanentemente en el área de la lectura y la escritura, nos resultó interesante conocer cómo emprenden la enseñanza de ambas, los docentes de primeros años de primaria. Particularmente nos pareció significativo poder identificar algunos factores que pueden estar incidiendo en la enseñanza de la lengua escrita.

En base a esto nos preguntamos: ¿qué factores toma en cuenta el docente para la enseñanza de la lectura y la escritura?

1. MARCO TEÓRICO

En primer lugar consideramos importante definir el concepto de enseñanza; etimológicamente enseñar significa mostrar algo a alguien. Se considera la forma normal de la instrucción cultural sistemática, pero no a toda instrucción le llamamos enseñanza. Según Dubois(1991), cuando se habla de que la escuela debe enseñar a leer y a escribir, el sentido que se le da a la palabra “enseñar” es el de un “ hacer que alguien aprenda algo”, lo cual entraña un elemento de imposición frente al sujeto que aprende. Tradicionalmente la enseñanza de la lectura y la escritura ha tomado la forma de algo impuesto al niño desde fuera por decisión de los adultos que actuamos como docentes. Esta actitud llamada adultocentrismo por Ferreiro (1987) nos conduce no solo a fijar el qué, cómo y cuándo, sino a decidir qué es lo fácil o difícil para el niño, con el grave riesgo de que nuestra perspectiva pueda diferir de la del niño.

El sentido de enseñar puede sin embargo ser entendido de otra manera, como un “mostrar algo”, en cuyo caso desaparece la característica de cosa impuesta desde afuera. La idea de enseñar la lectura en esta última forma es perfectamente aceptable desde el punto de vista de las nuevas concepciones de la misma, porque implicaría mostrar al niño la manera en que los adultos utilizan la lectura.

La escuela, pues, enseña a leer y escribir, siempre que se acepte que enseñar es “mostrar” antes que imponer y que lo que el niño necesita, entre otras cosas, es la guía adecuada y oportuna del maestro. Según Ferreiro y Palacios (1990) es necesario examinar el papel de la escuela como uno entre otros muchos elementos que contribuyen, dentro del medio ambiente de cada individuo, al aprendizaje de la lectura.

Para Smith (1990) todos los métodos de enseñanza de la lectura permiten alcanzar algún resultado, con algunos niños, algunas veces. Todas las investigaciones de enseñanza de la lectura muestran que ninguno de los métodos desarrollados alcanza a todos los niños. La responsabilidad del maestro no radica en enseñar a los niños a leer, sino en posibilitarles que aprendan a leer; facilitar el aprendizaje de la lectura, equivale a hacer de la lectura una experiencia significativa, placentera, útil y frecuente para los niños(Ferrá, 1993).

En los últimos años, en el campo teórico de la lectura, se ha venido desarrollando el concepto de transacción para referirse al proceso por el cual el lector construye un texto paralelo y estrechamente relacionado con el texto editado, pero no idéntico al que el autor tenía en su mente antes de expresarlo por escrito. Entre el lector y el texto se da un proceso de transacción a través del cual ambos se transforman.

Con referencia a la escritura, hoy sabemos que se la está presentado como un proceso que involucra aspectos lingüísticos y cognitivos. Escribir es construir sentido, representarlo gráficamente con una intención determinada (Salvo, 1994). Los aspectos psicomotrices, que fueron dominantes en épocas pasadas, vienen siendo reemplazados por aspectos que se vinculan más con la semántica y la pragmática del discurso.

La bibliografía tradicional reconocía una serie de “pre-requisitos” para el aprendizaje de la lengua escrita: fisiológicos, psicológicos, motrices, etc. Estos pre-requisitos, con frecuencia se transformaban en factores a tener en cuenta en la intervención del docente.

2. OBJETIVOS

Objetivo general

Contribuir a conocer los factores que los docentes tienen en cuenta en la enseñanza de la lengua escrita en primer año de educación primaria.

Objetivo específico.

Hacer de la investigación un instrumento de reflexión y cambio en manos del docente.

3. CAMPO DE ACCIÓN

La investigación se desarrolló en una institución privada, trilingüe, ubicada en una zona residencial de la ciudad de Montevideo. Los sujetos de la investigación fueron los docentes y los alumnos de primeros años del colegio.

El abordaje fue básicamente cualitativo. Según Taylor y Bogdan (1987) esta metodología se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable se convierten en elementos relevantes. La concepción de la metodología cualitativa se inscribe dentro de la perspectiva fenomenológica. La tarea del fenomenólogo es aprehender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del autor. Para él lo que la gente hace o dice es producto del modo en que define el mundo.

4. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Las técnicas que se utilizaron para la colecta de datos fueron las entrevistas y las observaciones. Se entrevistaron a las maestras de los primeros años y se llevaron a cabo observaciones en las distintas clases de primer grado. La entrevista no estructurada, que fue la seleccionada, es considerada una técnica muy productiva ya que no se ajusta estrictamente a la fórmula pregunta-respuesta, sino que se detiene en comentarios, descripciones y confirmaciones. Esto permitió esclarecer experiencias, ideas y visiones de los sujetos entrevistados. Las observaciones fueron realizadas con un propósito definido, dirigidas sistemática y cuidadosamente y registradas en su totalidad. Tanto la validez como la fiabilidad de la observación mejoran cuando éstas se hacen a intervalos frecuentes por el mismo observador o cuando distintos observadores recogen sus observaciones con independencia (Taylor y Bogdan, 1987).

En nuestro caso tuvimos reiterados encuentros con los sujetos de la investigación a efectos de observar el desarrollo de las clases. Se establecieron algunas pautas de observación, en los demás casos se optó por un registro directo de campo.

Tanto las entrevistas como las observaciones fueron probadas, con la intención de verificar su pertinencia para la recolección de la información.

La colecta de datos se desarrolló según el cronograma establecido; en términos generales hubo buena disposición para colaborar con el trabajo. El hecho de haber realizado estudios pilotos con los instrumentos, nos permitió una más apropiada recolección de la información.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Al realizar el análisis de los datos fue posible elaborar las siguientes consideraciones:

. Las concepciones de lectura y escritura manejadas por los docentes se inscriben dentro de paradigmas algo distantes a los que nosotras presentamos en el marco teórico. En los primeros se percibe a la lectura como un acto mecánico que debe ser enseñado paso a paso; para nosotras, la lectura es interrogación de texto (Jolibert, 1993) y la tarea del docente es la de facilitador de instancias de interacción de los niños con los textos, además de informante competente sobre los procesos implicados en el acto de lectura.

. De igual manera, con referencia a la escritura, los datos recolectados nos informan de concepciones muy próximas a lo psicomotriz, no poniendo mucho énfasis en aspectos semánticos y pragmáticos.

. Factores fisiológicos, ambientales, emocionales e intelectuales de alguna manera emergen en los datos como aspectos relevantes en el momento de diseñar el proyecto de enseñanza de la lengua escrita.

. La presencia de estos factores, y su incorporación a la propuesta de enseñanza, explica de algún modo las concepciones de lectura y escritura dominantes en el colectivo docente.

. La mayoría de las prácticas en lengua escrita, desarrolladas por los niños e impulsadas por las concepciones de enseñanza de los docentes, se pueden vincular con posturas mecanicistas de la lectura y la escritura.

6. REFLEXIONES FINALES

Estamos en un proceso de cambio. La formación y la actualización de docentes requiere de tiempos. Tiempos para estudiar, tiempos para intercambiar, tiempos para dudar. En nuestro contexto de formación ha pesado mucho la postura mecanicista, segmentarista del saber; nos resulta muy difícil modificar nuestras prácticas de aula. No obstante, las nuevas investigaciones en el área, como el sentido común que emana de nuestra práctica diaria, nos informan que la enseñanza de la lectura y la escritura, entre otras cosas, debe atender al ritmo de cada niño, no siendo el docente el que decide el momento en que éste está maduro.

En fin, se trata de un docente que sabe esperar a los niños, pero su espera no debe ser pasiva. Se puede esperar porque se comprende cuál es el proceso del pensamiento en el sujeto que aprende, pero teniendo en cuenta que las transformaciones de ese proceso no se suceden mágicamente, sino que son el producto de las interacciones con el medio social y material en el cual se incluye el sujeto.

Consideramos de suma importancia la actualización de los docentes, el permanente estudio y el constante perfeccionamiento, ya que el cambio de actividades no determina por sí solo el cambio de modalidad didáctica; la actividad no define la didáctica.

Bibliografía

- DUBOIS, M.E. 1991. El proceso de lectura. Bs. As., Aique.
- FERRÁ, C. 1993. Aprendizaje de la lectoescritura; Montevideo, Amauta.
- FERREIRO, E. 1987. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México D.F., Siglo XXI.
- FERREIRO, E. y Palacios, M. 1990. Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura. México D.F., Siglo XXI.
- JOLIBERT, J. 1992. Formar niños productores de textos. Santiago de Chile, Hachette.
- JOLIBERT, J. 1993. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile, Dolmen.
- POSTIC, M. y DE KETELE, J. 1988. Observar las situaciones educativas. Madrid, Narcea.
- SALVO, H. 1994. Contexto de la lecto-escritura: entre el alfabeto y el texto. Montevideo, Amauta.
- SMITH, F. 1990. Para darle sentido a la lectura. Barcelona, Visor.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. 1987. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Bs. As., Paidós.

LEER Y ESCRIBIR: ASUNTOS DISFRUTABLES

Sylvia Doyenart y Gladys Pagano

INTRODUCCIÓN

A fines del siglo XX, los niños son atraídos por diferentes medios de comunicación y avances tecnológicos; es difícil encontrar niños que elijan un libro en su tiempo de esparcimiento. Si rescatamos el comentario de docentes en particular y de la comunidad en general coinciden en que el niño de hoy no lee. La lectura se identifica con una actividad “por obligación”, poco gratificante.

En el estudio realizado por Equipos Consultores en 1988 “El público lector y los usuarios de la Biblioteca” se desprende que 7 de cada 10 uruguayos nunca consultaron una Biblioteca y el 49,6% de los montevideanos no lee libros de ningún tipo. El informe de la CEPAL (1990-91) expresa que aproximadamente en 1 de cada 5 hogares uruguayos no hay un solo libro.

¿Qué sucede en nuestro contexto laboral? Nuestra tarea docente se lleva a cabo en un Centro Educativo judío, de doble turno, donde la enseñanza se imparte en tres idiomas y donde se realizan actividades extracurriculares libres y optativas. Se obtienen excelentes niveles de rendimiento en todas las áreas, que se ven reflejados no sólo en el Centro Educativo sino también en pruebas y competencias nacionales e internacionales. Como lo demuestran, entre otros, los concursos de cuentos, que han logrado premios en competencias iberoamericanas, y las pruebas nacionales aplicadas en 1996 a todos los sextos años del país por la Unidad de Medición de Resultados Educativos (U.M.R.E.).

Evaluación de sextos años a nivel nacional de la U.M.R.E. 1996

Porcentaje de alumnos suficientes en:	Centro Educativo Judío	Escuelas de contexto social muy favorable del dpto.	Escuelas de contexto social muy favorable del país	Total país
Lengua materna	98.1	88.1	85.2	57.1
Comprensión de texto argumentativo	94.4	82.2	80.2	57.0
Comprensión de texto narrativo	96.3	86.2	83.9	64.5
Reflexiones sobre el lenguaje	96.3	77.1	74.1	42.4

Resultados de la E.H.I.U. en lengua materna con relación a las escuelas de la misma categoría del Departamento y del País.

	Centro Educativo Judío	Escuelas privadas del dpto.	Escuelas privadas del país	Total país
% Alumnos 20-24 pts.	81.1	37.6	33.9	15.8
% Alumnos 14-19 pts.	17.0	44.6	45.1	41.3
% Alumnos 7-13 pts.	1.9	17.1	19.7	37.7
% Alumnos 0-6 pts.	0.0	0.8	1.2	5.2
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

No cabe duda que un reto que a toda institución educativa se le plantea, es el de generar en sus alumnos esa voluntad de accionar el libro: hacer que leer y escribir responda a un deseo más que a una obligación.

Educadores con experiencia en el trabajo de aula de distintos medios, hemos aprendido y desaprendido mucho. La inquietud de perfeccionamiento nos llevó a realizar una investigación que nos brinda la posibilidad de explicar las motivaciones que llevan a los niños de este Centro Educativo a optar por leer y escribir frente a otras actividades lúdicas o recreativas.

Estos niños eligen, durante horas de recreo, ir a la biblioteca a “alquilar” un libro antes que salir al patio a jugar. Frente a tareas de investigación (expociencia, temas emergentes, etc.), recurren por iniciativa propia a buscar material en Internet, Biblioteca, etc. Encuestas hechas en Biblioteca dan un crecimiento sensible en el préstamo de libros. Verificamos que en efecto los libros se leen y son recomendados entre compañeros. Considerando que el niño construye el conocimiento desde un contexto social determinado, y que dicha construcción es activa, no podemos dejar de lado la influencia que tiene el medio en el que se desenvuelve. El niño aprende su lengua materna en el contexto de un marco social en el cual el lenguaje se usa de una manera funcional

Ante esto, vemos importante examinar qué estrategias son usadas a nivel docente-institucional, en nuestro Centro Educativo para estimular la lectura y la escritura en el nivel primario, siendo éste el centro de interés de nuestra investigación.

1. OBJETIVOS

Objetivo General

Conocer cómo y con qué alcance el Centro Educativo se constituye en un ámbito propicio para el fomento de la lectura y la escritura.

Objetivos específicos

Determinar las estrategias institucionales docentes que desarrolla el Centro Educativo en el nivel primario, en relación con la promoción de la lectura y la escritura.

Valorar con qué alcance se articulan los resultados obtenidos en nivel primario con las expectativas y objetivos abordados en educación media en lectura y escritura.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La educación en la sociedad actual

La magnitud, diversidad y velocidad de los cambios que afectan a la sociedad contemporánea, imponen desafíos de todo tipo.

La educación no queda al margen, se ve la necesidad de iniciar una nueva etapa que permita fortalecer las capacidades individuales, resolver problemas, analizar críticamente la realidad que nos circunda, adecuándose al mundo y a los cambios de una manera positiva y humanitaria.

Hace ya 50 años, la Conferencia General de la UNESCO celebrada en México en 1947 se propuso como uno sus objetivos primordiales, “llevar los elementos de la cultura a sectores de población que viven al margen del mundo civilizado, por carecer de los instrumentos esenciales de cultura (lectura y escritura)”. Esta declaración, parte del supuesto de que sin esos instrumentos esenciales, la vida moderna, por su complejidad, se hace inasequible, trátase pues de una educación mínima, básica, que comprende todos los elementos indispensables que posibilitan una participación decorosa en la vida actual.

Hoy, al igual que hace 50 años, educar es mucho más que enseñar a leer y a escribir más o menos eficientemente, es ofrecer la posibilidad de ejercer el derecho a integrarse plenamente a la vida contemporánea, de ser consciente y reflexivo, capaz de analizar, discutir, aceptar o no, lo que el mundo nos ofrece o intenta a veces imponernos.

En la actualidad, y particularmente en los países de la región americana, el tema de la educación ha venido ganando espacio inédito como parte de los grandes debates nacionales de las políticas públicas. En ocasión de celebrarse la XXIV sesión de la Comisión Económica para América Latina (Santiago, abril, 1992) coincidieron en asignar a la educación un papel central en las nuevas estrategias de desarrollo. Sostuvieron que la educación será la perspectiva del crecimiento económico, en el cual la incorporación de conocimientos en el proceso productivo es el eje de su crecimiento. (Pozner, 1997)

El avance tecnológico transforma al hombre en un individuo sin barreras en el espacio y el tiempo; su entorno ha cambiado. Se podría afirmar que la cultura de masas se universalizó y esto implica un cambio de mentalidad en la educación, que lleva a variar, cambiar o transformar los modelos educativos. La educación debe desarrollarse al mismo ritmo de la vida. Autores como Piaget apoyan este proceso, fortalecen esta idea viendo al aprendizaje no como un proceso en el cual el sujeto se limita a recepcionar y registrar lo que automáticamente recibe, sino como una construcción completa donde lo que es recibido del objeto y lo que es acotado por el sujeto, está indisolublemente unido. (Nicoletti, 1993).

2.2 Estrategias de intervención

El término educación, lo mismo que otros usados con demasiada frecuencia, han ido perdiendo su significación precisa. Si se recorren las distintas definiciones que de educación se han ido dando a lo largo del tiempo, advertimos en ellas que la idea expresada con mayor frecuencia es la de perfección, o sea que la educación aspira de manera inmediata a potenciar las facultades del hombre y, a través de ellas, a resaltar la persona humana.

Se necesitan pues educadores reflexivos, pensativos e inventivos que analicen su trabajo para considerar cómo mejorar el aprendizaje. Tener la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionaremos o hemos reaccionado ante un problema o una tarea (metacognición).

La institución de enseñanza desarrolla, implementa, recursos y estrategias para llevar a cabo ese proceso educativo que le corresponde impulsar de la manera más óptima posible. Las estrategias educativas serán pues aquellos recursos afectivos, sicomotores, cognitivos, que se llevarán a cabo para el cumplimiento eficaz de los objetivos propuestos. Serán los procesos que sirvan de base a la realización de las tareas intelectuales de asimilación y acomodación al mundo que rodea al alumno, siendo éste capaz de examinar la nueva situación, revisar su experiencia y reorganizar sus conocimientos.

Las estrategias educativas serán capaces de formar un ambiente lleno de estímulos, donde el alumno genere nuevos conocimientos a partir de su propio hacer. Estas estrategias podrán ser institucionales, creando así una cultura propia y un aprendizaje institucional, o podrán ser del aula específicamente. Estarán orientadas a facilitar y dirigir ese proceso de aprendizaje integradas a él, con la finalidad de optimizarlo. Son caminos para enfrentar y utilizar la información y es necesario que tengan coherencia institucional para que se desarrollen ámbitos generadores de aprendizaje, que sean estimuladores de esos procesos.

Las estrategias serán los caminos que le brindarán a los niños la oportunidad para que puedan llegar a descubrir y encontrarse con ambientes que los inviten a construir su propio conocimiento. Serán ellos los constructores de su propio aprendizaje, adaptándose y asimilando, el docente será el intermediario de esa situación. Tratar de discernir las estrategias generales, distinguiéndolas de las habilidades, reforzando su uso, señalando como cambian en función de los fines del conocimiento y del contexto. Fomentar en los alumnos la investigación y la motivación que les permita explorar y utilizar plenamente la capacidad de reflexionar críticamente y responder con flexibilidad a diferentes situaciones.

2.3 Leer y escribir

El avance tecnológico ha modificado totalmente las formas de aprehensión del código escrito, ha introducido códigos nuevos, que la propia tecnología impone. La iniciación de un niño en la lectura y la escritura no es exclusivamente entonces, una cuestión de educación formal. La interacción del ser humano con su medio está mediatizada por la cultura desde el momento mismo del nacimiento, siendo los padres, los educadores, los adultos y, en general los otros seres humanos, los principales agentes mediadores.

No debemos olvidar que leer y escribir son actividades esencialmente sociales y de acuerdo con esta postura las estrategias didácticas que se utilicen en educación deberán ser coherentes entre sí, teniendo en cuenta las relaciones interpersonales para que el Centro Educativo sea un lugar agradable “donde todos quieran estar”.

Smith (1994) argumenta que los chicos realmente aprenden a leer y a escribir si son admitidos en una comunidad de usuarios del lenguaje escrito, tal como son admitidos desde su nacimiento en la comunidad de hablantes de su lengua. Una de las comunidades más importante a la que puede sumarse un individuo es la “comunidad de los alfabetizados”, porque su ingreso asegura a los individuos que aprenderán a leer y a escribir, y porque la escritura es la puerta de ingreso a muchas otras comunidades.

Aprendemos a hablar, dice Halliday (1982), porque queremos hacer cosas que no podríamos hacer de otro modo, y por la misma razón aprendemos a leer y escribir. El aprendizaje es creativo, inseparable de la experiencia. La enseñanza tiene que facilitar las actividades a partir de las cuales se pueda producir la creatividad. La lectura y la escritura son empresas creativas, no transferencias de información.

La lectura es un instrumento sin el cual es imposible acceder a los avances científicos y tecnológicos. A través de ella se fortalece la memoria colectiva y se facilitan procesos de acumulación en el arduo camino de la investigación y el conocimiento. Permite penetrar en el pensamiento del otro, independientemente de sus coordenadas témporo-espaciales y aportar al texto su propia experiencia. El placer de leer está vinculado a la forma en cómo se inicia el aprendizaje de la lectura, que va más allá de la simple descodificación de signos para convertirse en una interpretación, un diálogo entre el lector y la obra.

Se deduce pues que la lectura, al igual que la escritura, surgen del deseo o la necesidad de hacerlas, no de una imposición, sino de una necesidad propia del individuo. Enseñar sería aceptar la libertad para que el alumno pueda expresar sus vivencias, sus ideas, sus sentimientos, sus opiniones, brindar tiempo para la reflexión, la discusión de sus propios escritos.

Según Pozner (1997) la unidad educativa es el espacio indispensable para concretar aprendizajes de calidad para todos los alumnos. Es el espacio para recuperar el sentido y la significación de las prácticas pedagógicas. Para esto es esencial una buena gestión escolar, donde se involucre todo el personal: directivos, docentes, familia, alumnos. Es esencial también que se adecue al contexto, a las particularidades y necesidades propias del Centro.

La misma autora define la gestión escolar como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el Equipo Directivo de un centro para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa.

El objetivo primordial de la gestión escolar sería centrar-focalizar-nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes. No obstante se prioriza el involucramiento de los docentes y de la comunidad toda, para hacer factibles y alcanzables esos objetivos educativos. Deberá ser consciente y conocer muy bien el ámbito social al que va dirigida, partiendo así de un dominio social y colectivo que le da contundencia para lograr una positiva transformación de los seres humanos.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

El enfoque fue predominantemente cualitativo, sin descuidar posibles abordajes cuantitativos. El método de investigación usado tiene en cuenta las exigencias de la realidad a la que se enfrenta. En este caso se combinaron los atributos naturalista y holista del paradigma cualitativo, con los atributos confirmatorios del paradigma cuantitativo.

Como lo explica Pourtois y Desmet (1992) la triangulación de las fuentes es susceptible de proporcionar nuevas informaciones a la investigación, en la medida en que hace referencia a informadores múltiples para comprender mejor las intencionalidades de los actores puestos en escena.

3.1 Campo de investigación

Esta investigación se llevó a cabo en un Centro Educativo específico que tiene como características esenciales el de ser una institución privada, judía, con doble turno, trilingüe (español, hebreo e inglés), cada área asistida por docentes formados para tal efecto. Los alumnos cumplen doble horario escolar con asistencia a comedor. Abarca los tres niveles de enseñanza (inicial, primaria y media), con un total general de casi mil alumnos de los cuales doscientos noventa y nueve pertenecen a Educación Primaria.

Los grupos son numéricamente reducidos, con un promedio de veinte alumnos por clase. El local está ubicado en el barrio Pocitos, zona costera de la capital. El edificio, si bien es antiguo fue construido para ser usado como colegio, lo que implica que sus aulas y distribución fueron pensadas para tal fin. Está en permanente reciclaje y mantenimiento, lo que hace que sean tanto las aulas como los espacios destinados para otros fines, muy agradables. En locales ubicados en la misma manzana o enfrente, los alumnos transitan por las tres ramas de la enseñanza: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Media (incluyendo Bachillerato Internacional).

Este trabajo se acota, como ya explicamos, al área de español fundamentalmente, en el nivel primario ya que curricularmente es en este período en el cual se prevé la adquisición de la lectura y la escritura. Además el centrar la investigación en este nivel, que podría ser llamado intermedio, permite tener una visión de la incidencia de la Educación Inicial y la proyección de los conocimientos adquiridos para alcanzar las metas propuestas por la Educación Media.

En Educación Primaria, en el área de español, cumplen funciones catorce docentes de aula (14) de primer a sexto año. Además se tiene el apoyo de dos docentes encargados del Taller de Matemática, dos docentes en Taller de Lenguaje, en Biblioteca con otro docente y un bibliotecólogo, dos docentes de informática (de 1^{ero} a 3^{ero} y de 4^{to} a 6^{to}), y dos docentes exclusivos para 5^{to} y 6^{to} año de electricidad y robótica, haciendo un total de 24 docentes que interactúan en el Nivel Primario. Se cuenta con instalaciones adecuadas para tales cometidos. El Taller de Informática cuenta con computadoras para cada alumno, equipadas con los últimos adelantos tecnológicos, como por ejemplo conexión a Internet, lo que brinda la posibilidad al alumnado de comunicarse con otras instituciones educativas, participar de video conferencias e intercambiar conocimientos. El Taller de Lenguaje funciona a cargo de dos docentes encargadas una de 2^{do} y 5^{to} año y el resto de los grupos los atiende la otra docente. Las mismas concurren a los salones de clase y conjuntamente con el maestro a cargo realizan actividades previamente coordinadas.

La Biblioteca funciona durante todo el horario en un ámbito especialmente preparado para ello, ubicado, como lo indica el esquema adjunto en los anexos, en dos plantas. Los libros están al alcance de los alumnos y docentes. La bibliotecóloga y la maestra a cargo, siempre están a la orden para asesorar a los niños y adultos que lo requieran. Las clases de primaria concurren con su maestro una vez por semana (media hora) para realizar actividades que fomenten el gusto por la lectura y la escritura. El niño tiene la opción, en el recreo, de concurrir a biblioteca para leer, dibujar, mirar cuadros, etc.

3.2 Instrumentos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los tres Directores de los niveles mencionados, tomándolos como informantes claves o calificados. Se realizaron pautas para ordenar dichas entrevistas y dar lugar a que cada informante pudiera expresarse lo más libremente posible. Las mismas fueron grabadas y realizadas conjuntamente por las dos investigadoras en el local escolar, con una duración aproximada de dos horas cada una.

A sugerencia de una de las informantes calificadas, entrevistamos a la Coordinadora de Lenguaje en Educación Media, ya que se consideró que era la persona que está más en contacto con el tema en ese nivel de enseñanza. A todos los docentes a cargo de las clases, a los talleristas de lenguaje e informática y a las personas encargadas de la biblioteca, se les entregaron cuestionarios abiertos con el fin de categorizarlos y concluir así el análisis cualitativo. Se encuestaron a todos los docentes de clase, de primero a sexto de primaria.

De igual manera, se encuestaron a los alumnos de primaria; el instrumento constó de preguntas que luego pudieran ser cuantificadas en sus resultados. De los doscientos noventa y nueve alumnos que hay en Enseñanza Primaria se eligieron al azar tres alumnos por clase, logrando así un muestreo cuotificado, tomando 36 alumnos que equivalen a un poco más del 10% de la población estudiada.

El muestreo cuotificado se utiliza en poblaciones finitas. Con un tamaño muestral superior al 10% (36) del tamaño de la población (299). Como criterio de cuotificación se utilizó el grado que estaba cursando el niño, con una asignación de igual número de casos para cada cuota, de forma tal que garantice una adecuada representación de la variabilidad total. Se utilizó el criterio de grado, en la medida que la edad es la variable que mejor determina la variabilidad de comportamiento.

4. PROPUESTA DE ANÁLISIS DE DATOS

En cuanto al análisis de datos se desgrabaron las entrevistas realizadas a las directoras para proceder a su análisis, y así obtener los objetivos y prioridades institucionales con respecto a la lectura y escritura. Con el formulario entregado a los docentes analizamos las respuestas en forma cualitativa, tomándolas una a una y estableciendo categorías.

Las categorías priorizadas fueron: concepto de lectura y escritura que el docente maneja, ubicación de estas actividades dentro de su proyecto educativo, incidencia de las actividades especiales en el curso (talleres, biblioteca), reconocimiento de estrategias que se llevan adelante, planificación y coordinación de las mismas.

De los cuestionarios a alumnos se ingresaron los datos a la computadora (Programa SURVEY) para analizar las diferentes variables, y se realizaron los cruzamientos para obtener datos más completos y poder realizar una conclusión más acabada.

5. CONCLUSIONES FINALES

A través de la investigación realizada podemos afirmar que el Centro Educativo es un ámbito propicio para el fomento de la lectura y la escritura. En él los alumnos disfrutaban de estas actividades, las internalizan y la proyectan. La Institución en que se llevó a cabo la investigación está enmarcada en un ámbito social, económico y cultural muy bueno, brinda recursos para el fomento del aprendizaje, la comunidad que en ella habita tiene como prioridad la cultura.

Es vital el respaldo familiar que tenga el alumno. Como dice Smith (1994), la comunidad a la que ingresa desde su nacimiento es fundamental para que se inserte en un mundo culturalmente bueno. Pueden estar dadas o no las condiciones económicas y sociales, pero el objetivo primordial del núcleo familiar debe ser la cultura. Se saca en conclusión que si bien el medio educativo favorece o brinda buenas oportunidades para el aprendizaje, es notoriamente positivo que la familia y la comunidad en la que se inserte el niño brinden también el apoyo cultural necesario.

El contacto permanente con libros, mediante bibliotecas personales o familiares, y en la escuela proponiendo un lugar agradable donde estén los libros, hacen que los niños se acerquen a ellos con plena naturalidad, los dominen, los integren a su vida diaria. Es notorio en las respuestas dadas en la encuesta realizada a los alumnos que leer y escribir son asuntos disfrutables. En todas las actividades que se llevan adelante en la Institución se vislumbra el interés por comunicarse, transmitir sus ideas, crear.

La permanencia en las Direcciones y en los cargos docentes, hacen que el compromiso con un proyecto educativo sea mayor, permitiendo una continuidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La coordinación y la posibilidad de encuentros entre docentes y con los Directores y Talleristas, permiten manejar un mismo idioma educativo, intercambio de ideas y enriquecimiento mutuo.

La Directora puede seleccionar su personal docente, lo que asegura un tácito acuerdo en la conducción educativa, una libre gestión del docente que siempre será consciente de cuál es el proyecto institucional.

Del análisis se desprende que aunque no se cuente con espacios específicos para determinadas actividades, o con los recursos económicos adecuados, igual se puede incentivar el placer por leer y escribir, siempre que se enmarquen y surjan como necesidades vitales del niño.

Se preconiza la pedagogía centrada en el niño, cada uno debe ser artífice de su propio conocimiento, no obstante el docente y la institución educativa en su conjunto deben proporcionar los estímulos o disparadores necesarios para que sea más eficaz y redunde en menos esfuerzos.

Son la lectura y la escritura, dominadas ampliamente, las que permiten la entrada al mundo, logrando un individuo que maneje diferentes códigos e interactúe de diferentes formas con su medio ambiente. Permiten un ser independiente que logre por sí mismo un conocimiento cada vez más amplio, que sea crítico y reflexivo frente a cada información que se le brinda, investigando con creatividad y libertad. Es fundamental la Educación Inicial, no apuntando a enseñar algo preciso sino a “fomentar”, como dice una de entrevistadas, las capacidades propias de cada individuo y a descubrirlas.

Es imperativo en este tiempo que el niño, desde el comienzo de su etapa educativa sienta estímulos, vea crecer sus posibilidades. La familia a su vez comienza allí a comprender, valorar y apoyar el trabajo docente, a “compartirlo”, ya que el individuo que aprende es único y debe desarrollar sus potencialidades personales al máximo, en una tarea mancomunada.

En Educación Media se continúa este trabajo. El hecho de tener profesores específicos para cada asignatura, a veces hace poco posible la coordinación, o el apuntar a objetivos tan generales. Se trabaja en ello. La Institución, los docentes, las Direcciones, investigan sobre los problemas que se presentan y tratan de ir superándolos.

Las estrategias utilizadas fundamentalmente en primaria para fomentar la lectura y la escritura son los Talleres de Informática, Lenguaje y Biblioteca. La posibilidad de acercar al niño a conectarse con docentes y propuestas diferentes amplía su espectro de acción, dando la oportunidad de conocer distintas modalidades de trabajo, adaptándose a cada una de ellas.

Un buen conocimiento del grupo, reducido en número, logra que el docente domine la manera de acercarse y encarar el aprendizaje en cada individuo. En Biblioteca descubren el placer por leer, acercarse a las producciones de sus compañeros y valorarlas, respetando y exaltando las condiciones propias de cada uno.

Es un ámbito generador de estímulos, los niños lo utilizan con total libertad y alegría. Tiene la posibilidad de ser los artífices, exponiendo sus trabajos, objetando actividades, eligiendo los libros a adquirir.

Como se explica en la propuesta para 1998 dada por Biblioteca, se busca crear un ambiente acogedor, donde se escuche a los niños, se respeten sus lecturas y reflexiones silenciosas, marcando ellos mismos el ritmo.

El Taller de Informática da al alumno la posibilidad de manejar los adelantos tecnológicos, conocerlos, dominarlos, utilizándolos como una estrategia que agrada y atrae al mismo tiempo que logra cumplir con objetivos curricularmente propuestos.

El docente de clase es el regulador de todas las actividades y junto a sus colegas trata de perfilar una misma línea pedagógica, buscando mejorar los procesos de la enseñanza para facilitar el proceso de aprendizaje. El maestro, preparado técnicamente, con una buena formación docente, logra que en cada actividad planteada (geografía, historia, ciencias, etc.), el alumno use estas estrategias y perfeccione sus tareas al máximo.

Investigaciones anuales o periódicas facilitan al Director la continua evaluación del proceso de aprendizaje, posibilitándole, sobre la marcha, rever las estrategias didácticas aplicadas.

De lo anteriormente expuesto surge que las estrategias institucionales son el apoyo en que sustentan las estrategias docentes; hay correlación y coherencia.

De los datos de la investigación queda claro que el alumno se siente participe de estas actividades, le interesan y opina sobre su marcha. Estas propuestas son motivadoras de la lectura y la escritura por placer. Toda la Institución se constituye en un ambiente muy propicio para la lectura y la escritura, aunque el análisis se focaliza, sobre todo, en este último aspecto.

Un docente aislado logra mucho menos que un grupo unido con un fin común claro, teniendo siempre como objetivo la superación del alumno y su inserción productiva y humana en el siglo que le espera. Cada estrategia debe convertirse para el individuo en algo transferible a otras situaciones, que permita la mejor adecuación y asimilación de los cambios. Lo más importante es aprender a aprender y el conocimientos más importante es el conocimiento de uno mismo.

Bibliografía

- AIZPURO, A.; et. al. 1990. El escolar y la lectura. Montevideo, I.M.S.
- ARELLANO, O. 1991. Avances de la Lectura en la Escuela Básica. En: Revista Lectura y Vida. 3er. Congreso Latinoamericano de Lectura N°1,; 46 – 48, Bs. As., I.R.A.
- BEST, J. 1974. Cómo investigar en Educación. Madrid, Morata.
- BRASLAVSKY, B. 1992. La escuela puede. Bs. As., Aique.
- CEPAL. 1990-91. Enseñanza Primaria y Ciclo de Educación Media en el Uruguay. Montevideo, CEPAL.
- COOK, T. y REICHARDT, CH. 1986. Métodos Cualitativos y Cuantitativos en investigación educativa. Madrid, Morata.
- DUBOIS, M. 1991. El proceso de la Lectura: de la Teoría a la Práctica. Bs. As., Aique.
- DUBOIS, M. 1997. Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita. En : Revista Lectura y Vida. N° 2 ,; pág. 39 – 44. Bs. As., I.R.A.
- FERRÁ, C. 1993. Aprendizaje de Lecto-escritura. Montevideo, Amauta.
- FERREIRO, E.; et. al. 1994. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Lima, Siglo XXI.
- FOX, D. 1981. El proceso de investigación en Educación. Pamplona, Universidad de Navarra.
- FREEMAN, I.; SERRA, M. 1997. Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la Lectura. En: Revista Lectura y Vida, N° 2,; 17 – 26. Bs. As., I.R.A.
- HALLIDAY, M. 1973. Exploración de las funciones del lenguaje. Londres, Prentice Hall.
- HARSTE, J. 1990. ¿Qué queremos significar ahora con Lectura?. En: Revista Lectura y Vida. N° 4,; pág. 5 - 10. Bs. As., I.R.A.
- HUBERMAN, S. 1994. Cómo aprenden los que enseñan. Bs. As., Aique.
- LACASA, P. 1994. Aprender en la escuela, aprender en la calle. Madrid, Visor.
- NICOLETTI DE PRADA, M. 1993. Educación y medios de difusión: una postura diferente. Montevideo, Rosgal.

POURTOIS, J.P. y HUGUETTE D. 1992. Epistemología e instrumentación en Ciencias Humanas. Barcelona, Herder.

POZNER, P. 1997. El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Bs. As., Aique.

SMITH, F. 1994. De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Bs. As., Aique.

SOLARI, A. 1991. La desigualdad educativa: problemas y críticas. En: Revista Anales Enseñanza Secundaria. Vol. 1. Montevideo, CODICEN.

STERN, S. 1994. Los desafíos de la equidad y la calidad en la Educación Primaria, una experiencia concreta: los C.R.A. Montevideo, Universidad Católica del Uruguay.

U.M.R.E. 1996. Informe del Proyecto MECAEP Evaluación 6tos. Años. Montevideo, ANEP - BIRF.

WOOLFOLK, A. 1996. Psicología Educativa. México D.F., Prentice Hall.

NIÑOS, LIBROS Y MUNDOS: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Patricia Levin y Silvia Przetycki

INTRODUCCIÓN

Dado que en la institución en la cual ejercemos nuestra tarea docente, Escuela Integral Hebreo Uruguay, existe una biblioteca cuyo funcionamiento es muy bueno para el área nacional, a la cual los alumnos concurren con los docentes a realizar variadas actividades (y también en forma libre y espontánea, en los horarios de recreos), es nuestra preocupación, como docentes del área judaica, rescatar ese espacio y potenciarlo como ámbito de privilegio para el desarrollo de la cultura judía.

Nuestro interés consistió en realizar una innovación en dicho campo. Para ello contextualizamos el espacio físico y realizamos una propuesta de actividades relacionadas con el libro, para fomentar el desarrollo de la cultura judaica. Esta propuesta se llevó a cabo en el primer nivel de primaria (primeros y segundos años) conformados por un total de noventa y nueve alumnos.

Fuimos responsables de la tarea de planificación de las actividades, junto a las docentes encargadas de los grupos ya mencionados. El paradigma interpretativo - crítico se constituyó en eje de nuestra pesquisa. En función de esta postura ideológica fuimos seleccionando instrumentos coherentes con el modelo definido.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

1.1 Características de la E.I.H.U.

E.I.H.U.- Escuela Integral Hebreo Uruguay. El Centro Educativo en el cual realizamos nuestra tarea docente, fue fundado por un grupo de padres en 1961 con la idea de ofrecer una cultura general de muy buen nivel y una cultura judía propia. La Institución está ubicada en un barrio residencial de la costa capitalina.

La población es de 900 alumnos de los cuales 300 corresponden a Primaria; las familias pertenecen a un nivel socio - cultural medio y medio alto. Se trata de un colegio trilingüe (español - hebreo - inglés), cuyos alumnos asisten en doble horario desde los cuatro años. La Institución está abocada a una innovación educativa cuya meta es mejorar la calidad de la educación buscando niveles de excelencia académica, tanto en el área nacional como en el área de educación judía.

1.2 Descripción de la biblioteca

Cuando se ingresa al Instituto, luego de atravesar la puerta principal y una pequeña recepción, se encuentra un ámbito de dos pisos, utilizado actualmente como BIBLIOTECA. La planta baja es de forma rectangular y la planta alta balconea en forma ovalada a la planta baja. Este espacio físico fue pensado como gimnasio en un primer momento, acondicionado luego como anfiteatro, para lo que se le hicieron algunas reformas (se bajó el piso, se construyó un escenario circular moquetado y se instalaron butacas); después de varios años se empezó a utilizar como Templo (Sinagoga).

1.3 Situación actual de la biblioteca en el área judaica

Nosotras como docentes del área judaica estamos preocupadas por la no utilización de este ámbito en nuestra tarea educativa, teniendo en cuenta la importancia de la lectura en la formación y desarrollo del potencial creativo del niño.

Desde el inicio del año lectivo 1997, una docente contratada por la institución asiste en el horario de ocho a once horas, cuatro veces por semana. Clasifica los libros por temas, procede al descarte de los que, por ser muy viejos o estar en mal estado, no van a interesar a alumnos y docentes.

La labor que está realizando la docente surgió a raíz de la preocupación por parte de la dirección de hebreo de la necesidad de conocer el material existente. Esta tarea de clasificación aún no ha concluido.

2. MARCO TEÓRICO

Para llevar adelante nuestra propuesta necesitamos definir algunos términos: como por ejemplo: Lectura, Biblioteca Escolar y Transmisión de Cultura judía.

2.1 Lectura

El lenguaje oral y escrito constituye un proceso complejo, que trae consigo experiencias, a veces enriquecedoras y otras frustrantes. La participación activa de padres y educadores es fundamental y decisiva a la hora de aprender a leer. Bibliotecas, librerías y medios de comunicación también desempeñan un rol importante.

Con respecto a este tema, F. Smith (1990) dice que la lectura implica comprensión de un texto y no la decodificación de las letras para convertirlas en fonemas (esto es reconocimiento de palabras). Comprender no sólo significa extraer información del texto; según el autor “los lectores fluidos en todos los aspectos de la lectura, son aquellos que atienden solamente a la información escrita relevante para sus propósitos” (1990:131) porque todo lector en el contacto visual con el material escrito selecciona la información que le interesa.

Lo esencial de la habilidad de la lectura es la información no visual que contribuye al proceso desde el interior de nuestra cabeza.

Lo que el autor refiere es: “la lectura asociada a la comprensión se convierte en la práctica de responder a preguntas que uno se formula” (1990:132). El niño comienza reconociendo señales y materiales del medio que lo rodea, que tienen sentido para él. Así irá comprendiendo en forma paulatina que hay diferencias entre los distintos signos impresos y que existe una relación entre el lenguaje impreso y el hablado.

El proceso de la lectura es predecir y buscar respuestas a las preguntas; la situación dependerá de las preguntas que nos planteamos internamente en base a la información que buscamos. No sólo somos inconscientes de las preguntas que nos van surgiendo al leer, sino también de las respuestas que elaboramos a partir del texto. Esto constituye el fundamento en la actividad lectora. Los adultos juegan un papel fundamental como asesores del niño en darle sentido a lo escrito. La disposición de la familia hacia las ideas, los libros y la lectura será el primer paso para la inclinación perdurable por la misma. Cuando la madre, el padre, los abuelos cuentan un cuento, están introduciendo al niño al mundo mágico de las palabras. Contar cuentos crea un nexo afectivo; el aprendizaje supone un replanteo de esos vínculos. De ahí la importancia de lo que se pone en manos del niño. El material de lectura debe ser interesante, atractivo y estar en buenas condiciones.

2.2 Biblioteca Escolar

En la actualidad, la biblioteca es un componente integral del programa escolar actuando como fuerza educativa en sí misma. Ha ampliado su disposición de materiales incorporando los audiovisuales, didácticos, etc., para lograr un acercamiento a los conocimientos de una forma más dinámica y atractiva.

Una biblioteca que acompase los cambios de nuestro tiempo constituye un verdadero centro de recursos, dando lugar de esta forma a ese crecimiento personal al que aspiramos.

Con respecto a los objetivos que deben cumplir las bibliotecas escolares enumeraremos algunos de los puntos más destacables a nuestro entender:

- Crear un ambiente que estimule el uso libre y agradable del libro.
- Promover un lugar para el aprendizaje informal, que le permita practicar sus habilidades lectoras, distinto al salón de clase.
- Ofrecer materiales diversos que sirvan para desarrollar su espíritu de observación y avivar su curiosidad.
- Contribuir a la formación de un lector autónomo en su capacidad de selección, crítico y creativo en relación con la lectura.
- Brindar a los docentes programas de actualización en relación con la promoción de la lectura, educación en el uso de la información, producción y manejo de materiales educativos.
- Estimular el sentido de responsabilidad desarrollando en los alumnos actitudes tales como las de compartir un patrimonio común y respetar los derechos ajenos.

“La biblioteca escolar es una institución del sistema social que organiza materiales bibliográficos, audiovisuales y otros medios y los pone a disposición de una comunidad educativa. Constituye parte integral del sistema educativo y comparte sus objetivos, metas y fines. La biblioteca escolar es un instrumento de desarrollo del currículo y permite el fomento de la lectura y la formación de una actitud científica, constituye un elemento que forma al individuo para el aprendizaje permanente, fomenta la creatividad, la comunicación, facilita la recreación, apoya a los docentes en su capacitación y les ofrece la información necesaria para la toma de decisiones en el aula. Trabaja también con los padres de familia y con otros agentes de la comunidad”. (De León, G. y otros, 1996:12).

2.3 Judaísmo. Transmisión. Continuidad

La preocupación por la continuidad del judaísmo ha estado siempre latente en el seno del pueblo judío. Desde todas las épocas ha sido preocupación que nuestra herencia espiritual sea transmitida y continúe de generación en generación.

De acuerdo con la filosofía del Instituto en el cual trabajamos, los programas del área judaica apuntan al dominio de la lengua hebrea como nexo entre todos los judíos del mundo, pero fundamentalmente a la transmisión de la historia, tradiciones, cultura, identidad y valores, fortificando los lazos que nos unen con la Tierra y el Estado de Israel.

Desde siempre, los líderes espirituales del pueblo judío se han preocupado por asegurar la continuidad y mantener los tesoros espirituales que fueron transmitidos en forma oral de padres a hijos, como una fuerza de unión dentro del judaísmo. Por intermedio de los relatos, se conectan las generaciones y se entretiene la trama de la cultura. En los relatos están nuestras raíces y a través de ellos nos comunicamos.

Hemos recurrido a nuestra fuente: “LA BIBLIA”, para fundamentar como ya desde épocas remotas se jerarquizaba la transmisión como nexo comunicativo.

“...Y se lo repetirás a tus hijos y se los dirás...”

Deuteronomio, capítulo 6, versículo 7.

“...Le dirás a tus hijos en ese día...”

Éxodo, capítulo 13, versículo 8.

Aquí se resalta uno de los principios del judaísmo, la transmisión a las futuras generaciones de cultura, valores y tradiciones para la continuidad de nuestro pueblo.

Al poner en contacto al niño con relatos, historias, narraciones, conviene tener en cuenta los factores emocionales del aprendizaje, para suscitar en él una actitud particular hacia las figuras y mensajes que aquellos representan. Es de gran valor cultural familiarizar al niño con el relato en su lenguaje original. Sin embargo, en el caso de los cuentos de la Biblia, el lenguaje propio de ella es demasiado difícil para la comprensión infantil, por lo cual la narración literal de los relatos corre el riesgo de no ser entendida y no lograr el objetivo propuesto. Por lo tanto, conviene narrar el relato en un lenguaje sencillo y más accesible para el niño, intercalando expresiones idiomáticas tomadas del lenguaje de la Biblia.

El conocimiento de los relatos fundamentales de la cultura del pueblo judío se acompañará así de un compromiso personal. Nuestra función educativa hoy, como docentes del área judaica, es continuar por este camino basándonos en la transmisión de la literatura para forjar en el niño bases sólidas en sus comienzos como ser judío.

3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

General:

A través de este trabajo intentaremos implementar, en un ámbito físico ya existente dentro de la Institución, una propuesta educativa para el área judaica.

Específicos:

Poner al alcance, del mayor número posible de niños, materiales de lectura en el área judaica, de buena calidad, ajustados a sus intereses y competencia lectora, fomentándolo a través del trabajo a realizarse en la Biblioteca.

- Concebir la Biblioteca Escolar como un espacio para la difusión de la cultura judía.
- Reflexionar sobre los resultados obtenidos en esta innovación para luego generar estrategias a ser implementadas en el año siguiente.

4. CAMPO DE ACCIÓN

Nuestra idea es que este centro de recurso sea organizado por la misma maestra de clase, interactuando con sus pares e implementándolo en el primer nivel (primeros y segundos años). Por lo tanto la población involucrada son cinco grupos, tres de primer año y dos de segundo año, siendo la población total de noventa y nueve niños.

5. LA PROPUESTA PROPIAMENTE DICHA

Nuestro proyecto de innovación consistirá en la explotación de la Biblioteca como otro centro de recurso para el aprendizaje, es decir la incorporación en la currícula de la asistencia semanal a la misma.

Elegimos la Biblioteca en nuestra propuesta de innovación, como otro centro de recurso para el aprendizaje porque:

- Está ubicada en un lugar estratégico dentro de la institución.
- Posee diversos materiales.
- Es un ambiente agradable.
- Estimula el deseo de tomar un libro para leer.
- Exhibe paneles con información de actividades a desarrollarse.

Fotos de actividades ya realizadas.

Distintos trabajos de los niños.

Para la contextualización de nuestra propuesta, nos parece importante generar un ámbito con:

- carteleras en hebreo.
- posters de temática judaica.
- música en hebreo.
- material bibliográfico, en hebreo, al alcance de los usuarios.
- brindar noticias sobre acontecimientos que ocurren en el área judaica.
- información general sobre Israel.

Las actividades que propondremos estarán relacionadas con El Libro:

- Lectura de un libro.
- Narración de un cuento.
- Representación de una obra de teatro basada en un cuento.
- Invitación a padres o abuelos para contar un cuento.
- Narración, por parte de los niños, de un libro leído en casa.
- Creación de la tapa de un libro.
- Invención de un cuento.
- Realización de una obra de títeres adaptando un cuento.
- Invitación a un periodista del periódico “Semanario Hebreo” en Uruguay.
- Invitación a un escritor de cuentos sobre temática judía.
- Otras.

6. METODOLOGÍA

En todo trabajo de investigación o de innovación hay que optar por una metodología para poder desarrollar el proyecto en cuestión. Entendemos por metodología el conjunto de recursos o de instrumentos para llevar adelante algo; es el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas.

Nuestro propósito es realizar una innovación en la biblioteca del Instituto, en el primer nivel del área judaica. Para ello, optamos por la perspectiva cualitativa, entendiéndose como tal a la investigación que produce datos descriptivos como son: las conductas observables y las propias palabras de las personas.

La observación participante y la entrevista son instrumentos metodológicos coherentes con el paradigma cualitativo, ya que se basan en la presencia prolongada del investigador en el contexto de la investigación – innovación para poder captar la mayor información e interpretar de forma más adecuada las interacciones y las situaciones. En este sentido se podría considerar a los investigadores cualitativos como naturalistas.

Todo investigador inicia su trabajo cuando decide qué va a investigar y por qué motivos ha de hacerlo. Para realizar una investigación o una innovación hay que partir de un momento en el cual se viven situaciones problemáticas de incoherencia entre lo que nos proponemos y la realidad. Es decir, que partimos de la clarificación de un problema inicial, sobre el que habremos de trabajar, recabando información para luego formular en sí mismo el problema a investigar o innovar.

6.1 Instrumentos de recolección de datos

Teniendo en cuenta que en nuestra innovación haremos uso de una metodología cualitativa, optaremos por la recolección de datos primarios que surgen del contacto directo con la realidad mediante la observación participante. También utilizaremos la entrevista como una forma específica de interacción social.

6.2 Observación participante

El investigador logrará obtener información variada, completa y confiable ya que los hechos se observan en el momento que se producen y tal como se producen. Siguiendo a Taylor y Bogdan (1986:31): “La observación participante es empleada para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”.

La observación implica que el investigador se involucre directamente con la actividad objeto de la observación, lo que puede variar, desde una integración total al grupo, o ser parte de éste durante un período. En nuestro caso, realizaremos observaciones de las diferentes actividades en la Biblioteca, en las que intentaremos registrar datos de valor. En cuanto a los datos a registrar, adoptaremos una posición flexible anotando las impresiones generales y espontáneas, detallando los aspectos de la observación según las necesidades y posibilidades. Nos referimos a una observación no estructurada.

6.3 Entrevistas

Otra técnica de la que haremos uso en nuestra investigación, como instrumento de metodología cualitativa, es la entrevista, teniendo en cuenta que ésta es una forma específica de interacción social.

Es un diálogo asimétrico, especial, en el cual un individuo busca obtener información y el otro es el que la proporciona.

Toda la información que se obtiene a través de este instrumento es muy subjetiva. Las entrevistas pueden clasificarse según su grado de estructuración o formalización en estructuradas o formalizadas y en informales o no estructuradas.

En nuestro proyecto de innovación realizaremos entrevistas semi - estructuradas, con ciertas pautas que guíen al entrevistado hacia los puntos de interés que deseamos obtener. El entrevistador es un recolector de datos; su trabajo consiste en que los sujetos se sientan lo suficientemente cómodos para responder a las preguntas. Se debe partir de preguntas de carácter general para ordenar la conversación.

De esta forma se obtiene un diálogo profundo y rico, captando no sólo las respuestas sino también las actitudes, los valores, y los pensamientos del entrevistado. Las entrevistas y las observaciones son procedimientos complementarios. Ambos pueden ser utilizados tratando de compensar sus ventajas y desventajas logrando información más amplia.

7. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Como ya hemos señalado, optamos por la observación participante y la entrevista como instrumentos metodológicos coherentes con el paradigma cualitativo, ya que se basan en la presencia prolongada del investigador en el contexto de la investigación – innovación para poder captar la mayor información y poder interpretar en la forma más adecuada las interacciones y las situaciones que se desarrollan.

7.1 Las observaciones

Para poder registrar los datos de la innovación, recurrimos a la técnica de la observación participante. Realizamos observaciones de diferentes actividades, llevadas a cabo en la Biblioteca del Instituto.

En ellas, nuestro centro de atención estuvo dirigido a la totalidad del grupo (alumnos y docentes). En algunas ocasiones participaron de las actividades invitados, coordinados anteriormente, como por ejemplo, un abuelo, una abuela y una madre. También observamos actividades en las cuales el docente trabajaba con el grupo. Las observaciones fueron realizadas en el período comprendido entre los meses de octubre y noviembre. Fueron un total de cinco observaciones, una a cada uno de los grupos participantes en el proyecto.

En cuanto a los datos a registrar adoptamos una posición flexible, tomando nota de las impresiones generales y espontáneas, detallando aspectos relevantes. Los medios de registro que utilizamos fueron notas de campo detalladas.

Las actividades observadas fueron:

- Invitación a un abuelo de una niña de segundo año para narrar un cuento de temática judía.
- Invitación a una abuela de una niña de segundo año para leer un libro.
- Invitación a una madre de un niño de primer año para leer un libro.
- Creación de un libro en hebreo, basándose en uno ya leído, con los alumnos de primer año.
- Actividad de lectura libre en hebreo, en la que los niños de primer año tenían la opción de elegir un libro y leerlo libremente.

7.2 Las entrevistas

Seleccionamos esta técnica porque nos permite profundizar sobre algunos tópicos relevantes del tema a innovar, que no surgen de las observaciones antes realizadas. Las entrevistas se realizaron a cuatro docentes y a doce alumnos.

Dadas las características de nuestra innovación, consideramos apropiado agrupar a los entrevistados en dos grupos:

- 1) Los docentes.
- 2) Los alumnos.

7.2.1 Entrevistas a los docentes

Éstas se realizaron en forma individual, en la sala de maestros, en el mes de diciembre, una vez finalizadas las clases del año lectivo 1997; fueron grabadas, para lograr un diálogo fluido y fiel entre el entrevistador y el entrevistado.

Las docentes entrevistadas fueron cuatro, las participantes en el proyecto. Los grupos que pertenecen al primer nivel de primaria son cinco; una de las docentes trabaja en dos grupos. En las entrevistas realizadas se contemplaron los siguientes aspectos:

- Cooperación con el desarrollo de la cultura judía.
- Involucramiento con la propuesta de innovación.
- Importancia de la existencia de una biblioteca en el área judaica.
- Cambio de actitud frente a la lectura.

7.2.2 Entrevistas a los alumnos

Fueron entrevistados alumnos de todos los grupos del primer nivel de primaria; de cada grupo de segundo año tres alumnos y seis de los grupos de primer año. Un total de doce niños. Se seleccionaron, según el grado de participación e interés que demostraron en las actividades realizadas: los muy interesados y los poco interesados.

Las entrevistas se realizaron en forma individual, en la sala de maestros, durante la primer semana del primer mes de diciembre del año lectivo 1997. Los alumnos hablaron libremente, y no se sintieron influenciados por el rol del entrevistador, ya que se les explicaron los objetivos de este trabajo y su implementación. En esta ocasión, el registro utilizado fueron notas de campo detalladas. En las entrevistas los puntos de interés a destacar fueron:

- Concurrencia a la biblioteca.
- Jerarquización de actividades.
- Sentimientos y aportes.

8. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES

A partir de los datos obtenidos en las diferentes observaciones realizadas en la Biblioteca, podemos puntualizar las siguientes consideraciones:

- El grado de participación e interés de los alumnos ante las diferentes actividades, es generalmente elevado.
- El docente integra mayoritariamente, las intervenciones y aportes de los alumnos, de forma natural.
- En todas las actividades, el docente estuvo atento al comportamiento de los alumnos, llamando la atención de aquellos que, momentáneamente, se dispersaban.
- En la mayoría de los casos, se da participación a los alumnos con la intención de conducirlos hacia el objetivo planteado por el docente.
- La actitud de los alumnos frente a la persona externa que intervino en la actividad, es de respeto y entusiasmo.

9. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

9.1 Los docentes

Realizaremos el análisis del material empírico aplicando una aproximación cualitativa. En una primera instancia agruparemos los datos obtenidos en las diferentes entrevistas. Los resultados serán analizados según los puntos de interés ya mencionados. Finalmente relacionaremos la información recogida.

De las respuestas y opiniones emergentes de las cuatro entrevistas realizadas a los docentes, creemos que podemos destacar lo siguiente:

- Los docentes consideran que este proyecto coopera con el desarrollo de la cultura judaica. Al estar el niño tempranamente en contacto con literatura en dicha área, va desarrollando su identidad como ser judío, asegurando la continuidad y la transmisión de la historia, tradiciones, cultura y valores. Esto se conecta con el punto: "cooperación con el desarrollo de la cultura judía".
- En general, encontramos que los docentes respondieron en forma unánime, considerándose involucrados en el proyecto. Trabajaron con entusiasmo en el mismo, sintiéndose partícipes y portadores de las actividades.
- También sostienen que los alumnos se sintieron involucrados en el proyecto y que disfrutaron al participar de las actividades en la Biblioteca, ya que los docentes respondieron que a los niños: "les encantaba ir a la biblioteca", "pedían para ir", "les gustaba ir", "participaron de las actividades con entusiasmo", "exigían ir", "participaron con gusto", "aprenden sin darse cuenta", "es más recreativo", "querían ir", "disfrutaban".
- Integrado al punto: "involucramiento con la propuesta de innovación", los docentes responden que sería muy interesante y positivo que este proyecto comenzara desde principios del año lectivo 1998 y se extendiera a todos los grupos de primaria, desde primer año hasta sexto año.

· Todos los entrevistados resaltaron la importancia de la existencia de una biblioteca para el área judaica, como pilar de la transmisión de la cultura. Teniendo en cuenta que es una escuela judía, el material para dicha área debe estar actualizado para consulta no sólo de alumnos, sino también de docentes y padres. Con su crecimiento y desarrollo, se fomentará un nexo comunicativo entre las distintas generaciones.

· Dos de los entrevistados, responden que notaron un cambio positivo frente a la lectura por parte de los niños; por el contrario los otros dos entrevistados si bien apreciaron “una mayor motivación e interés hacia los libros en hebreo” y “gusto e interés por las actividades en biblioteca”, consideran que el cambio de actitud frente a la lectura será evaluado en un futuro.

9.2 Los niños

Del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, se desprende que todos los niños respondieron positivamente frente a la pregunta: ¿Te gusta venir con tus compañeros y maestra de hebreo a la Biblioteca?

Algunos, clarificando el porqué de su respuesta; por ej. “porque me gusta leer libros y que la morá (maestra), me cuente cuentos”; “porque había muchos libros en hebreo y nos sentábamos todos juntos en la alfombra”; “me gusta leer libros, de ellos aprendo mucho vocabulario”.

Con respecto al interés que demostraron por las diferentes actividades, la mayoría de los alumnos se inclinaron por la preferencia hacia obras de teatro, leer libros, escuchar cuentos o historias. Dos niños respondieron que lo que más les agradó fue “hacer libros”. En estos casos, ellos se manifestaron libremente, según su preferencia personal.

Con referencia al punto: sentimientos y aportes, podemos catalogar a los alumnos en dos niveles. En un primer nivel, los niños que respondieron: “no sentí nada” o “nada”.

En un segundo nivel, estarían los niños que respondieron por ejemplo: “es muy sagrado”, “son muy importantes los libros en hebreo”, “me gustan las historias del pueblo judío”, “es como tener los personajes al lado tuyo”, “me sentí feliz”, “sentí algo, no sé como decirlo”, “sentí que era lindo”, “me siento diferente cuando escucho un cuento en hebreo que en español”, “aprender y escuchar”.

A través del análisis de las entrevistas emerge, que los niños concurrieron a la biblioteca con entusiasmo y con una actitud positiva.

10. REFLEXIONES

Luego de haber analizado las observaciones y las entrevistas, creemos que estamos en condiciones de efectuar las siguientes reflexiones:

Con relación a los alumnos: podemos decir que la Biblioteca pone a disposición de los alumnos materiales de lectura de buena calidad; los mismos se ajustan a los intereses y capacidad lectora de los niños. Proporciona un ámbito motivador para la lectura, ya que los alumnos manifiestan mucho agrado por concurrir a la Biblioteca, afirmando que disfrutaban de dichos momentos. La Biblioteca en el área judaica proporciona a los niños situaciones de aprendizaje exitoso e interacción positiva en lo grupal, para transmitir la cultura judaica y lograr un fortalecimiento de su identidad.

Con relación a los docentes: todos los docentes participantes en el proyecto se sintieron involucrados en el mismo, ya que se realizaron reuniones de planificación e intercambio de ideas para desarrollar las actividades; apoyaron las iniciativas que fueron surgiendo y se mostraron muy entusiasmados. Los docentes entrevistados consideran la existencia de una Biblioteca para el área judaica, como fundamental para el fortalecimiento del desarrollo de dicha cultura.

Con relación a la institución: consideramos que ella apoya el proyecto, ya que la dirección demostró ser receptiva y colaboradora en todos los aspectos, favoreciendo la implementación de la innovación. Para la contextualización de nuestra propuesta, y la revalorización del espacio físico para el área judaica, tanto la institución como el equipo de Biblioteca nos proporcionó el ambiente físico adecuado, atendiendo las necesidades que iban surgiendo durante la innovación. Debemos destacar lo importante de las buenas relaciones humanas existentes entre los integrantes del equipo de docentes participantes en la innovación, los integrantes del equipo de biblioteca y la dirección. Esto facilitó la tarea.

Con relación a los objetivos: consideramos que la puesta en marcha de la Biblioteca de la Escuela Integral Hebreo Uruguay para el área judaica, es altamente positiva en la gran mayoría de sus aspectos.

El objetivo general y los específicos se fueron cumpliendo durante la innovación, ya que se implementó la utilización de la Biblioteca para el área judaica. Se realizaron las actividades programadas, teniendo en cuenta los intereses de los niños y su competencia lectora, logrando a través del trabajo en Biblioteca la difusión de la cultura judía.

Sería nuestro mayor anhelo continuar con la propuesta para el año lectivo 1998.

Bibliografía

- AMEIJEIRAS, C. 1994. Bibliotecas para los más pequeños. En: Revista Educación y biblioteca, No 6: 43-58. Barcelona, Dossier.
- BARYLKO, J. 1993. Relatos para padres e hijos. Buenos Aires, Emecé.
- BOURNEEUF, D.; PARÉ, A. 1989. Pedagogía y lectura: animación de un rincón de lectura. Bogotá, Kapeluz.
- CASTÁN LANASPA, G. 1995. Las bibliotecas escolares y el currículum de la ESO. En: Revista Aula de innovación educativa, No 43: 49-53. Barcelona, Graó Educación.
- CASTRILLÓN, S.; VAN PATTEN de OCAMPO, M. 1982. Modelos flexibles para un sistema nacional de bibliotecas escolares. Bogotá, OEA.
- CONSEJO CENTRAL DE EDUCACIÓN ISRAELITA. 1980. Relatos de la Biblia para el preescolar. Buenos Aires, Centro Pedagógico.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. 1986. Programa para Escuelas Urbanas. Montevideo, C.E.P.
- COOK, T.D.; REICHARDDT, CH.S. 1986. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid, Morata.
- DE LEÓN, G. et. alt. 1996. Reestructura organizativa y creación de Centros Locales del Proyecto de Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA) en el marco de las escuelas públicas del Departamento de Montevideo. Montevideo, EUCA.
- DELGADO DE MIRANDA, R. 1984. La Biblioteca escolar central: manual para su organización y funcionamiento. Ciudad de Guayana, Banco del libro.

- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. 1994. Etnografía: Métodos de investigación. Barcelona, Paidós Básica.
- IMBERNÓN, F. 1995. Innovación y formación en y para los centros. En: Revista Cuadernos de Pedagogía, No 240: 68-72. Barcelona, Fontalba.
- KLIKSBERG, B. 1987. Tiene vigencia la cultura judía a fines del siglo XX. En: Revista Rumbo en el judaísmo, el sionismo e Israel, No 21:36-42. Jerusalem, Hamaccabi.
- LORENZO, E. 1997. Lingüística y Didáctica. Buenos Aires, Colihue.
- POSTIC, M.; DE KETELE, J. M. 1992. Observar las situaciones educativas. Madrid, Narcea.
- RAVELLA, P. 1991. La institución educativa como eje para la estrategia de renovación. En: Revista Levántate y anda, No1: 16-19. Montevideo, UCUDAL.
- REINA, C. 1960. La Santa Biblia. Antiguo y Nuevo Testamento. Montevideo, Sociedades Bíblicas.
- SABINO, C. 1986. El proceso de investigación. Buenos Aires, Humanitas.
- SMITH, F. 1990. Para darle sentido a la lectura. Madrid, Visor.
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. 1986. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, Paidós.
- TRUEBA MARCANO, B. 1995. Organizar el espacio de la biblioteca para los más pequeños. En: Revista Educación y biblioteca, No 59: 63-65. Barcelona, Dossier.
- WITTRÖCK, M. 1989. La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Paidós.

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

Mayo '99