

► **La escuela desde adentro.**

Aportes desde la teoría y la investigación, que brindan insumos a la formación de los docentes

La investigación referida al aula y a la escuela

Enseñanza: tensión constante entre teoría y práctica

Graciela Ruocco | Maestra. Magíster en Didáctica de la Educación Básica (CLAEH). Lic. en Psicopedagogía (CEDIAP).

Laura Abero | Maestra. Magíster en Didáctica de la Educación Básica (CLAEH). Lic. en Ciencias de la Educación (UdelaR). Prof.^a de Investigación Educativa en IINN e IPA.

En la búsqueda de una mejor calidad de la enseñanza y del aprendizaje de nuestros niños, agradecemos a todos los docentes de los establecimientos escolares que abrieron sus puertas y permitieron esta mirada reflexiva acerca de la relación entre la teoría y las prácticas de enseñanza.

Encuadre de las investigaciones

Nuestro enfoque desde las certezas y las incertidumbres...

La sociedad en la que vivimos, pluricultural y diversa, está apoyada en el paradigma de la complejidad. «*Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza*» (Morin, 1999:3). Estamos transitando una época de grandes desigualdades, importantes cambios y enormes desafíos para la humanidad, así como para la propia educación.

La educación debe enfrentar todas las inseguridades de un mundo cambiante, y muchos autores como Morin piden que se enseñen estrategias que colaboren en el enfrentamiento de dichas fluctuaciones. «*De concebir el*

universo como un cosmos mecánico estamos pasando a una concepción de islas de estabilidad en un mar de caos», nos explica Najmanovich (1995:34). Es desde este panorama que miramos la educación y nos acercamos a la institución encargada directa e históricamente de realizarla: la escuela.

Antes de comenzar las investigaciones dentro de las instituciones escolares, sentíamos el apremio de los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, destinadas a medir competencias en lectura y escritura entre la población estudiantil de nuestro país. Los informes anuales de seguimiento de la iniciativa mundial de “Educación para Todos” de la UNESCO, junto con otros resultados, dejaban de manifiesto que no se estaban logrando los avances esperados en términos estadísticos, sociales, pedagógicos y de contenidos.

Comenzamos a trabajar convencidas de que la mejora de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y de la escritura necesita de continuas investigaciones para pensar, comprender e interpretar la realidad educativa. Teníamos y tenemos la necesidad de dar continuidad a las investigaciones formativas.

«[...] como Ball y Forzani (2007) argumentan, para poder comprender los procesos educativos es conveniente dar prioridad a la investigación educativa que se centra en los distintos aspectos de la dinámica interaccional, puesto que es ella el eje sobre el que pivotan los procesos de enseñanza y aprendizaje.» (en Ruiz y Camps, 2009:212)

«La investigación en los procesos interactivos en torno al triángulo didáctico es una fuente de conocimiento aun insuficientemente explorada que ofrece grandes posibilidades para la reflexión y la construcción teórica. Las exigencias de mejora de la calidad de la enseñanza precisan dotarse en primer lugar de masiva investigación descriptiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en cada materia como en los ámbitos de cruce entre ellas.» (Ruiz y Camps, 2009:215)

Nuestra meta entonces era transitar por la conceptualización teórica de las prácticas históricamente constituidas de la institución escuela. Teníamos en cuenta, además, que la comprensión de cualquier problema educativo debía darse de manera contextualizada para que adquiriera real significación.

La reflexión acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura nos remitió a la teoría y a las prácticas pedagógicas. Elegimos este camino porque es el que nos permitió ir desde la teoría hacia las prácticas y viceversa, para encontrar preguntas y respuestas a los procesos educativos.

Comienzo de las investigaciones

La temática de ambas investigaciones se marcó en la Didáctica de la Lengua, dentro del área de lectura y de escritura. Decir qué se va a investigar y por qué, supone conocer el objeto de estudio (a través del estado del arte y de las distintas teorías) para respaldar el análisis de los datos recogidos.

La intención de esta indagación fue describir y comprender las prácticas de enseñanza y sus sustentos teóricos en las instituciones de educación básica. Se buscó entender la posible correlación entre los discursos teóricos de la enseñanza de la lectura y la producción escolar¹, producto de la tensión siempre vigente entre la teoría y la práctica docente.

Las prácticas de lectura y escritura son parte esencial de la llamada “cultura escolar” (Gonçalves Vidal, 2008; Hébrard, 2006; Finocchio, 2009). Estas prácticas fueron entendidas como comunicación dentro del proceso socio-histórico de la humanidad y como construcción lingüística a nivel personal e institucional.

Desde el punto de vista metodológico se sustenta en un enfoque cualitativo en el que predomina la inducción, con una modalidad interactiva (McMillan y Schumacher, 2005; Cifuentes, 2011), ya que la información se obtuvo en los escenarios naturales. Se complementó con una modalidad no interactiva también denominada analítica, en la cual se estudian e interpretan los documentos que dan cuenta de las propuestas de aula para la enseñanza de la lectura y la escritura.

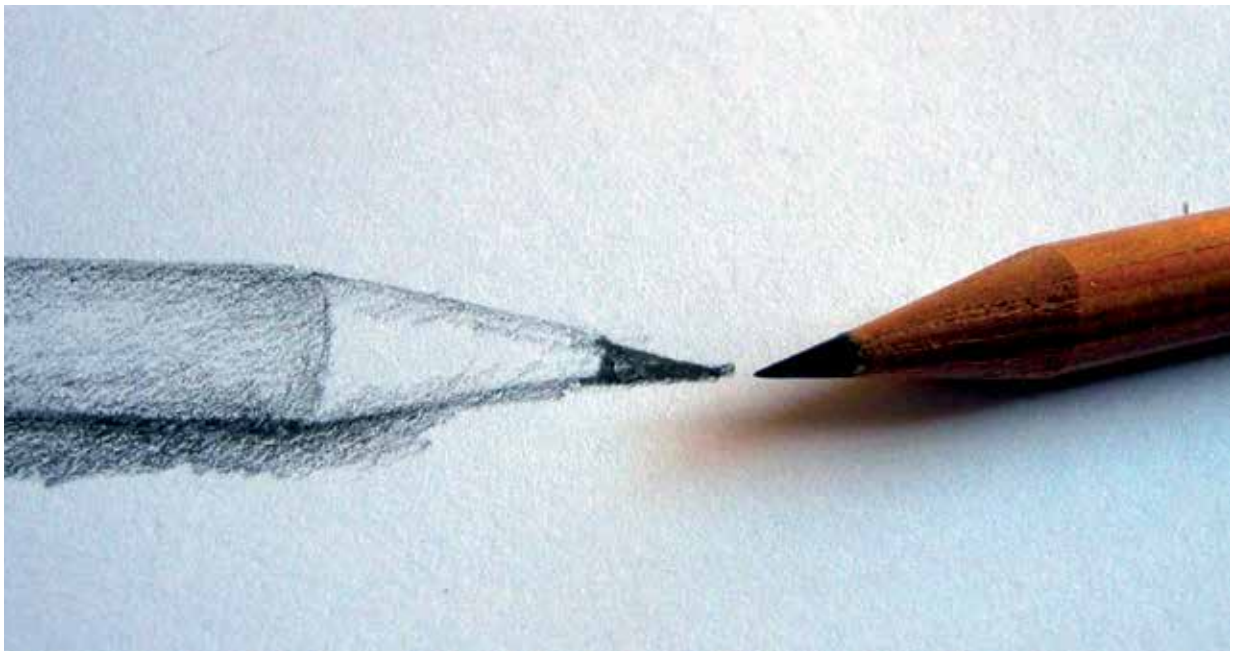
Para recoger la información se utilizó la observación indirecta (estudio de documentos) y el cuestionario autoadministrado de preguntas abiertas. El análisis de los datos derivó en categorías o dimensiones de adhesión a los diferentes enfoques teóricos que configuran el entramado didáctico. Este análisis permitió contrastar las prácticas encontradas en el aula y el sustento teórico.

El diseño también denominado tipo de estudio fue no experimental, transeccional y descriptivo, con una muestra intencional no probabilística.

Las técnicas utilizadas fueron: cuestionario abierto autoadministrado y observación indirecta (estudio documental). El estudio permitió clasificar grupos de docentes que sostenían una misma mirada acerca del fenómeno estudiado.

Luego de analizar los datos recogidos, nos propusimos realizar líneas de intervención afines con la realidad y con las necesidades de enseñar a leer y a escribir en escuelas urbanas.

¹ Se denomina producción escolar a los materiales producidos en la institución escuela: proyectos institucionales, curriculares, planificaciones docentes, cuadernos o carpetas de los alumnos. (cf. Sagastizabal y Perlo, 2002:111)



Se trató de determinar la coherencia entre el discurso de los maestros, los documentos y los métodos o modos utilizados para la enseñanza de la lectura y de la escritura. A pesar de las discrepancias existentes entre los autores, la palabra método es comprendida como «*principios y creencias subyacentes*» (definida así por Sánchez Pérez en Gabbiani, 2007:56); o sea, como algo más que un conjunto de técnicas.

Resultados de las investigaciones

Caminando como todos entre algunas certezas, presentamos esta síntesis de los resultados de dos investigaciones realizadas en escuelas urbanas de Montevideo entre los años 2010 y 2011. Teniendo en cuenta el modelo de investigación seleccionado, ambas muestran un estado actual de la situación didáctico-docente que no debería ser generalizado.

Hallazgos

Gran variedad y diversidad de textos para la enseñanza de la lectura, tanto en los textos sociales como los escolares.

Este hecho da cuenta de la preocupación de los docentes por la presentación de un material de calidad para sus alumnos.

En el registro diario o la planificación se observó que disminuye la cantidad de actividades planificadas para la enseñanza de la lectura, a medida que aumenta el grado de la escolaridad.

La mayoría de los documentos registran escritura como ayuda memoria y/o registro disciplinar. Escasas clases de las indagadas documentan una propuesta de producción personal de escritura. Este hecho hace que la escritura se encuentre lejos del placer, que las consignas para producir los textos escritos no planteen problemas específicos de escritura y que se las utilice en forma exagerada como ayuda memoria o registro. Consideramos, por lo tanto, indispensable diferenciar la escritura del registro o copia para conocer además si en la escuela se «*escripciona*» mucho (Petrucci, 2003:42) y se escribe poco.

El análisis de los datos evidencia algunas discrepancias entre los enfoques teóricos en las prácticas áulicas y los que formulan los docentes en el discurso sobre esas mismas prácticas. En la muestra de estos trabajos de investigación coexisten diferentes y discordantes propuestas de enseñanza de la lectura y de la escritura, que responden a enfoques conceptualmente distintos.

El estudio de los resultados de la investigación de escritura nos permitió identificar tipos de teorías subyacentes en los documentos analizados: una teoría a la que llamamos mecanicista o lineal, una teoría cognitivista, una teoría transaccional, una sociocultural y una emergente a la que llamamos literaria².

² El modo literario hace referencia a la modalidad del trabajo en lengua, que tiene en cuenta en forma específica a los textos literarios.

Además encontramos que los docentes utilizaban los siguientes modos para la enseñanza de los contenidos de escritura: modo *presentacional*, modo *natural*, modo *ambiental*.

En forma breve planteamos que el modo *presentacional* está presente basado en las teorías cognitivas del procesamiento de la información (Van Dijk, 1992). El docente es el que dirige y determina las tareas a realizar pautadamente siguiendo modelos. En el modo *ambiental*, el aprendizaje se da por la interacción social. Da importancia al diálogo docente-alumno y entre pares (zona de desarrollo próximo [Vygotski]). Cuando predomina el modo *natural*, los docentes tienen en cuenta las teorías piagetianas (Goodman, 1984) y crean en la interacción “natural” con los textos escritos y propician un entorno rico en textos escritos y en oportunidades de escribir.

La muestra determina la incorporación del vocabulario teórico actualizado por parte de los docentes y el manejo de un lenguaje específico dentro del campo disciplinar de la lengua. Sin embargo, el cuestionario no manifiesta una conceptualización acabada y análoga al enfoque comunicacional de la escritura y de la lectura. Cada definición está contaminada por conceptualizaciones diferentes y opuestas. Es decir que dentro de una misma definición de lo que es escritura o de lo que significa leer, encontramos vocablos que hacen referencia a diferentes teorías. Solo algunos docentes exhiben una concepción totalmente coherente con un enfoque renovado para la enseñanza de la lengua.

Se desprende del análisis que las nuevas concepciones de lectura aún no han ingresado con fuerza en el aula de primaria. La lectura, como conjunto de habilidades (destreza), ocupa un lugar de privilegio en las propuestas de enseñanza.

En la planificación y en los cuadernos se evidencia la aplicación de la teoría socioconstructivista al hacer énfasis en la adquisición del lenguaje escrito a partir de la interacción social y de un papel igualmente activo del alumno y del docente durante el proceso dialógico de aprendizaje. En las actividades de clase estaría representada por los trabajos en equipo que tienen en cuenta la teoría vygotskiana de la “zona de desarrollo próximo”.

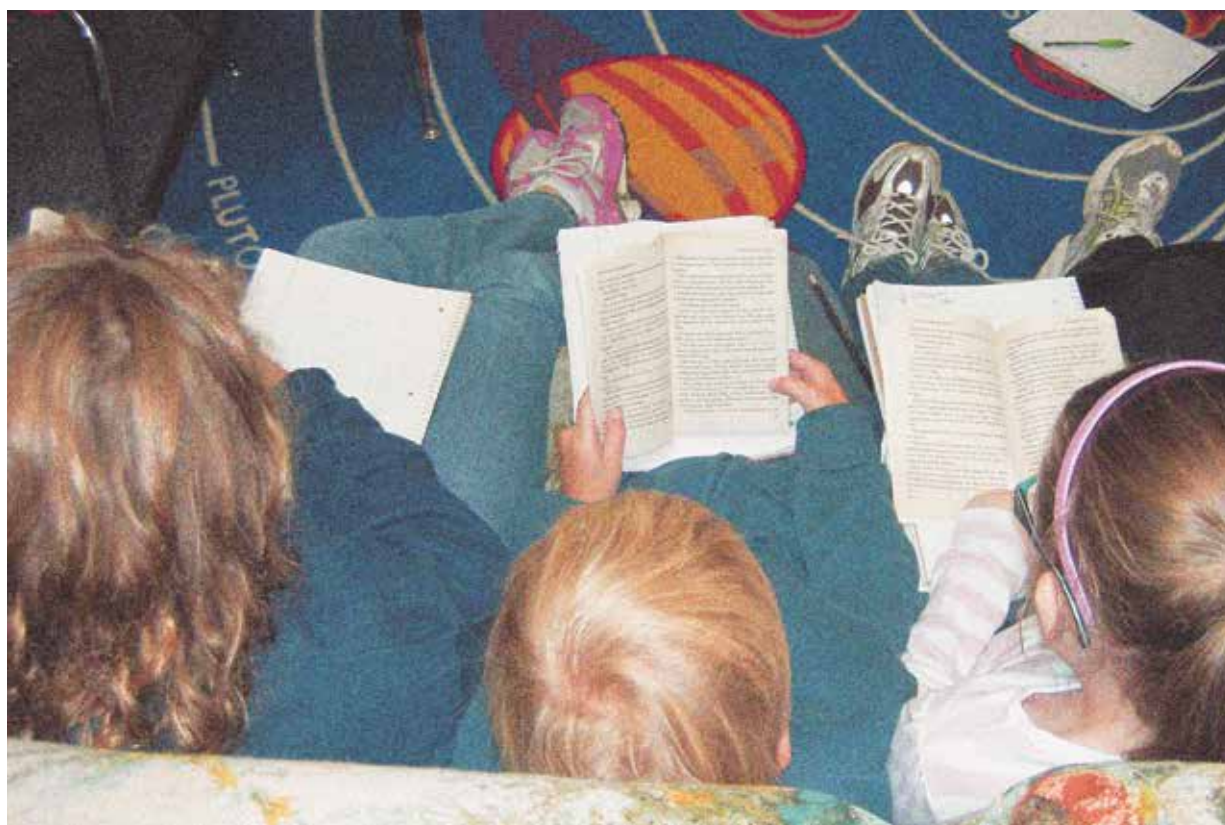
Las consignas de escritura encontradas en las planificaciones y en los cuadernos de los niños plantean el desarrollo de un tema. Hay escasa diferenciación de la escritura con la oralidad en temas como: las vacaciones, mi cumpleaños, el verano, las estaciones, los paseos, lo escuchado. En casi todas las clases se apela a la “imaginación” o a la “expresión” para lograr que los niños escriban, y en ningún caso a problemas de escritura relacionados con la Lingüística y la Didáctica de la Lengua. Llama la atención que solo un grupo trabaje con problemas de escritura, tales como el punto de vista del narrador y/o un conjunto de palabras para construir un texto.

En todos los documentos se observa que la escritura es utilizada para evaluar o registrar conocimientos adquiridos en otras disciplinas. Se trabaja en la estructura textual superficial en las clases correspondientes al primer y segundo nivel. En el tercer nivel escolar se reduce la producción escrita como lo han demostrado investigaciones anteriores en nuestro país (Lorenzo, 1997).

Hay una ejercitación de caligrafía y ortografía con mayor énfasis en los primeros años.

La gramática oracional es la predominante y la encontramos en las siguientes ejercitaciones de ortografía y gramática: formar oraciones partiendo de ciertas palabras, silabear, marcar letras, encontrar palabras, señalar punto, coma, adjetivo, buscar en el diccionario. En algunas clases se trabaja la adecuación, pero hay ausencia de registro del estudio de la coherencia y cohesión.

El formato textual trabajado en todas las clases es el narrativo que, según Van Dijk (1992), estaría representado por: el cuento, la poesía, la noticia, las adivinanzas. Los textos que aparecen en los cuadernos son expositivos, responden a distintas disciplinas (Biología, Química, Geología, Historia), pero no se observa estudio en su construcción, o las posibles diferenciaciones que se producen en los distintos campos de conocimiento. Los textos literarios son utilizados para la enseñanza de la gramática en su mayoría. Resulta importante resaltar que, salvo en textos literarios, los alumnos en sus cuadernos tienen textos expositivos en los que no se presenta autor, lugar de procedencia o en qué libro pueden encontrarse.



En algunas clases observamos un trabajo también con la estructura textual argumentativa. Persiste la creencia de que las prácticas lingüísticas aisladas pueden colaborar con el desarrollo de la competencia comunicativa. La ejercitación de: punto y coma, tilde, raya de diálogo, adjetivación, verbos, se encuentra en todos los años.

En las planificaciones se observa un solo registro de escritura con las XO.

Un aspecto interesante en los distintos grados es el trabajo de la postura estética (Rosenblatt, 1996) que resulta del uso de la denominada “caja circulante” o “biblioteca ambulante”. Esto permite que, un día a la semana, los alumnos tengan la oportunidad de leer un texto a su elección dentro del horario escolar. Estos textos son siempre literarios y favorecen lo que la autora expresa en la siguiente cita respecto a que la atención del lector es absorbida *«por lo que está sintiendo, vislumbrando, pensando; por lo que está viviendo a través y durante la lectura»* (Rosenblatt, 1980:387).

En los registros diarios se evidencia que el uso de la escritura tiene como único destinatario al maestro, y en los textos de lectura faltan referencias a actividades analíticas de paratextos y/o hipertextos.

El común denominador de todas las actividades en lectura en los grados medios y superiores, es la interrogación al texto a través de la escritura.

En la evaluación de la lectura se constatan dos caminos: 1) control de la comprensión del texto mediante la lectura en voz alta o 2) preguntas escritas interrogando al texto.

Reflexiones finales


El panorama puntual muestra que las maneras de enseñar la lectura y la escritura están cambiando. Durante el proceso de transformación existen contaminaciones y desprendimientos de teorías tradicionales así como la incorporación de manera personal de las nuevas teorías. Concluimos entonces que las concepciones que tienen los docentes acerca de la enseñanza de la escritura están en construcción.

En el análisis de datos encontramos visiblemente una discrepancia entre las prácticas de aula y las concepciones formuladas en el discurso acerca de las mismas. Creemos interpretar estas respuestas obtenidas como un proceso de cambio paradigmático. Los docentes están transitando hacia una forma más holística de

mirar la enseñanza, lo que permite incorporar y asimilar los desajustes encontrados. Para mantener una coherencia didáctica es preciso que las concepciones de enseñanza estén en consonancia con las concepciones de aprendizaje. Una educación de calidad significa establecer acuerdos institucionales y lograr una misma visión del enseñar y el aprender.

Las contradicciones o mixturas de diversos paradigmas, métodos, modos o posturas didácticas que aparecen en las palabras de los docentes, se hacen visibles también en la planificación docente y en los cuadernos de clase de los niños. El docente está cambiando su marco

referencial al abrirse a las nuevas perspectivas teóricas, y sus prácticas diarias son muestras de una construcción heterogénea e inacabada de lo que se entiende por escribir.

Las disonancias encontradas pueden ser miradas, al igual que en los paradigmas, como déficit o como potencial. El tiempo determinará cómo se plantea el panorama encontrado porque, como dijo el conocido poeta Antonio Machado (1917) que era un muy buen lector y experto escritor: «...se hace camino al andar», y los docentes uruguayos siempre están dando un paso hacia adelante, siempre están buscando caminos. 

Bibliografía

BALL, D.; FORZANI, F. (2007): "What makes educational research 'educational'?" en *Educational Researcher*, 36(9), pp. 529-540.

BARTHES, Roland (1973): *El grado cero de la escritura. Seguido de nuevos ensayos críticos*. México: Siglo XXI editores (primera edición en español).

BARTHES, Roland (2006): "¿Qué es la escritura?" en R. Barthes: *El grado cero de la escritura. Seguido de nuevos ensayos críticos*, pp. 17-26. México: Siglo XXI editores (decimotava edición en español).

CIFUENTES GIL, Rosa María (2011): *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

FINOCCHIO, Silvia (2009): *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Ed. Edhasa.

GABBIANI, Beatriz (2007): "Enseñar lengua: reflexiones en torno al enfoque comunicativo" en Revista *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 86 (Diciembre), Edición Especial, pp. 50-56. Montevideo: FUM-TEP.

GONÇALVES VIDAL, Diana (2008): "Cultura escolar: una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela y su relación con la sociedad y la cultura" (Bloque 1, Clase 1). Buenos Aires: FLACSO.

GOODMAN, Kenneth S. (1984): "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" en E. Ferreiro; M. Gómez Palacio (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI editores.

HÉBRARD, Jean (2006): "La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela". Conferencia. *Encuentro con lecturas y experiencias escolares*. FLACSO-Argentina. En línea: http://blogs.flacso.org.ar/clauidapeirano/files/2009/09/conferencia_hebrard_12082006.pdf

LORENZO, Enrique (1997): *Lingüística y Didáctica*. Montevideo: Colihue Sepé Ediciones.

MACHADO, Antonio (1917): *Poesías completas*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes/Imp. de Fortanet. En línea: <http://archive.org/stream/poesascompletas00machgoog#page/n11/mode/2up>

McMILLAN, James H.; SCHUMACHER, Sally (2005): *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación/Addison Wesley.

MORIN, Edgar (2002): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión/UNESCO.

NAJMANOVICH, Denise (1995): "El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía" en E. Dabas; D. Najmanovich (compiladoras): *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*, pp. 33-76. Buenos Aires: Ed. Paidós.

PETRUCCI, Armando (2003): *La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

RODARI, Gianni (1983): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ed. Argos Vergara.

ROSENBLATT, Louise M. (1980): "What facts does this poem teach you?" en *Language Arts*, Vol. 57, N° 4, pp. 386-394.

ROSENBLATT, Louise M. (1996): "El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura" en *Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto N° 1*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.

RUIZ, Uri; CAMPS, Anna (2009): "Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo" en *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 14, N° 2, pp. 211-228. En línea: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/725/602>

SAGASTIZABAL, María Ángeles; PERLO, Claudia L. (2002): *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Ed. Stella/La Crujía Ediciones.

VAN DIJK, Teun A. (1992): *La ciencia del texto, un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ed. Paidós.