



Prácticas docentes para la enseñanza de la lengua en Latinoamérica



Mirián Adriana Noriega Jacob
Compiladora

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

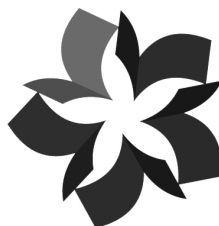


SONORA
UNIDOS LOGRAMOS MÁS

Prácticas docentes para la enseñanza de la lengua en Latinoamérica

Mirián Adriana Noriega Jacob
Compiladora

**Centro Regional
de Formación Docente e
Investigación Educativa
del Estado de Sonora**



División de Lenguaje

Centro Regional de Formación
Docente e Investigación Educativa
del Estado de Sonora

Dra. Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante
Rectora

cDra. Albana María Beltrán Ibarra
Secretaria Académica

Lic. María del Carmen Martínez Estrada
Secretaria Administrativa

Ing. Daniela Velarde Álvarez
Directora de Planeación

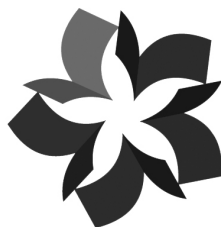
Mtra. Andrea Lourdes Leyva Samperio
Directora de Asuntos Jurídicos

Dra. Mirián Adriana Noriega Jacob
Apoyo a la Jefatura de la División de Lenguaje

Prácticas docentes para la enseñanza de la lengua en Latinoamérica

Mirián Adriana Noriega Jacob
Compiladora

**Centro Regional
de Formación Docente e
Investigación Educativa
del Estado de Sonora**



División de Lenguaje

Prácticas docentes para la enseñanza de la lengua en Latinoamérica

Mirián Adriana Noriega Jacob

(Compiladora)

Centro Regional de Formación Docente e Investigación
Educativa del Estado de Sonora; 2016.

154 p.; 14 x 21.5 cm

ISBN: 978-607-97472-0-6

Catalogación de la fuente

Coordinación y revisión editorial

Mirián Adriana Noriega Jacob

Corrección de estilo

Leonardo Rodríguez

Diseño y formación

María Antonieta González

Diseño de portada

Juan Pedro Calles

D. R. © 2016

Centro Regional de Formación Docente e Investigación
Educativa del Estado de Sonora

Carretera Federal 15, kilómetro 10.5 S/N

Col. Café Combate. C.P. 83165 Hermosillo, Sonora, México

www.crfdies.edu.mx

ISBN: 978-607-97472-0-6

Impreso en México/Printed in Mexico

Índice

Prólogo	7
Introducción	11
La enseñanza de la escritura académica en la formación del profesorado en Argentina: una experiencia de aula <i>Laura Colombo (Argentina)</i>	13
La escritura escolar: ritualización y prácticas <i>Ximena Azúa Ríos y Rebeca Soto Riveros (Chile)</i>	43
Innovación pedagógica en la enseñanza de la lectura en escuelas rurales en Colombia <i>Gloria Ramírez (Colombia/Canadá)</i>	73
La comprensión y el proceso perceptivo: más allá de la comprensión lectora <i>Marcelino González Maitland (México/Cuba)</i>	111
El sentido de la enseñanza del español en educación básica <i>Mirián Adriana Noriega Jacob (México)</i>	129

Prólogo

La enseñanza de la lengua ha sido prioridad en todos los gobiernos y reformas educativas de los países de Latinoamérica. Cada nueva nación que emergió después de los movimientos de independencia del siglo XIX fue generando su sistema de gobierno y, en específico, su sistema educativo. En este último rubro destaca la importancia que se ha dado desde entonces a la enseñanza de la lengua, así como el derecho de los individuos a la educación, especialmente a la enseñanza de leer y escribir como dos acciones fundamentales para ingresar al mundo del saber. En este sentido, la lectura y la escritura han sido consideradas como habilidades que prioritariamente se aprenden en las escuelas, bajo la responsabilidad de los maestros.

Es hasta la irrupción del movimiento revolucionario de Paulo Freire en la segunda mitad del siglo XX que la enseñanza de la lengua se presenta como posibilitadora, como un proceso emancipador de la persona, en el que la palabra se convierte en el medio y, como tal, privilegia al ser. En esa misma época, dos posturas más dieron cabida a cambios importantes en la enseñanza, y de manera recurrente aparecieron en las propuestas educativas. El primero, de corte cognitivo, fue encabezado por los seguidores de Jean Piaget, mientras que el segundo, de corte sociocultural, fue representado con Lev Vigotsky. En los tres casos la parte medular está en el proceso, no en el producto. Piaget enfatiza el proceso interiorizado de aprendizaje de la lengua, mientras que Freire y Vigotsky se enfocan en el proceso social, dando más relevancia al contexto de aprendizaje.

A pesar de que estas posturas que privilegian el proceso de producción de la lengua oral y escrita aparecieron en los programas de formación de docentes, y especialmente en reformas como la de 1993 en México, en las escuelas se siguen presentando prácticas en donde la lectura y la escritura quedan en el terreno de habilidades, y esto no es privativo de Latinoamérica ni de un nivel educativo. Se observa desde preescolar hasta la educación superior.

Las prácticas innovadoras con fuerte impulso al pensamiento creativo y al desarrollo de las personas a través de los procesos de construcción del texto, a pesar de tener la fuerza de los resultados de la investigación sobre el aprendizaje de la lengua oral y escrita, siguen siendo escasas. Dos situaciones están implicadas en esto: la primera se relaciona con la formación de los docentes y la segunda con las presiones de sistemas de evaluación. La forma en que los futuros maestros vivencian la lectura y la escritura, con modalidades para su enseñanza que pueden o no contrastar con la manera en que, bajo un sistema escolarizado, llevaron a cabo su propio proceso de adquisición de la lengua, será la base para su práctica docente. En cuanto a los procesos de evaluación estandarizada que han imperado desde finales del siglo XX y han continuado con fuerza en las primeras dos décadas del presente siglo, como forma de control por parte de los gobiernos y organismos internacionales para medir los aprendizajes de los estudiantes, han sido un factor fundamental para las decisiones que toman los docentes. Hay quienes a pesar de estar convencidos de la relevancia del proceso de construcción del texto y de dar prioridad a la comprensión lectora sobre la de-

codificación, optan por sistemas de enseñanza mecanizados y de resultados rápidos, en detrimento de prácticas sociales del lenguaje, en las que aprender con otros genera una cultura en la que leer y escribir son las formas con las que los individuos se transforman para mejorar personalmente.

En este libro se presentan experiencias formativas en educación básica y en educación superior, especialmente en instituciones formadoras de docentes. En todos los casos se asumen la lectura y la escritura como procesos en los que se privilegian la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde la perspectiva sociocultural. Cada caso presenta las bases teóricas que fundamentan el diseño de las investigaciones y de los ambientes de aprendizaje en los que la lengua es el motor de la comunicación, con un sentido social que favorece el desarrollo de la persona en su contexto, con los elementos que éste le provee.

Este mosaico de experiencias de formación y de investigación en diversos países de Latinoamérica invita a la reflexión sobre la forma en que se conciben la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita, pero también advierte que el cambio es posible cuando se promueve con la convicción y conocimientos acerca de cómo las personas aprenden su lengua. Enseñar la lengua es, bajo esta premisa, enseñar para comprenderse y para comprender a los otros como forma elevada de sociedad, con la posibilidad y capacidad para generar una cultura en la que leer es el camino para entender al otro y entenderse a uno mismo; escribir es trascender, comunicar, así como un proceso de construcción que favorece el desarrollo de las personas.

Conocer qué se hace en otras latitudes, a través de la lectura de los casos que se exponen en cada capítulo, aviva la esperanza de lograr poco a poco una transformación de la enseñanza de la lengua. Cada experiencia se explica con la honestidad y franqueza de los autores, quienes nos presentan sus acciones innovadoras y sus investigaciones con sus claros y oscuros, con sus fortalezas y debilidades, sobre todo con sus atrevimientos, con los cuales desafían las formas tradicionales de enseñanza, con la esperanza de aportar opciones a otros colegas que se interesen en reflexionar sobre sus propias formas de aprender y enseñar la lengua oral y escrita.

Dra. Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante
Rectora

Introducción

La educación como un bien público debe traducirse en términos del derecho que tienen todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad con equidad. En el mundo actual, podemos observar cómo la globalización está influyendo en nuestra cultura ya que gran parte de los conocimientos que se adquieren son resultado del uso que se le da a la tecnología. Con el avance y la implementación de las herramientas tecnológicas la educación ha sufrido grandes cambios. Por ello, hoy en día la llamada sociedad del conocimiento exige nuevas habilidades de las personas, destacando entre ellas la creatividad y el manejo de la información.

No obstante, los esfuerzos que se han realizado en materia educativa en esta y otras temáticas no han sido suficientes para contribuir al pleno desarrollo personal y social de los individuos. En las últimas tres décadas la sociedad ha evolucionado muy de prisa, los jóvenes y niños demandan conocimientos significativos que le den sentido a lo que aprenden. Por lo tanto hay que redoblar esfuerzos para hacer frente a las exigencias de la sociedad del siglo XXI.

Por lo anterior, es necesario generar en todos los espacios educativos las condiciones para asegurar que los niños y jóvenes adquieran los aprendizajes y conocimientos que involucren los diferentes tipos de inteligencia, la lectura, la escritura, el razonamiento lógico matemático, el mundo de las emociones, el desarrollo del carácter y todas las facultades y dimensiones del ser humano para poder garantizar el fin último de la educación.

Por ello, nunca antes como ahora el compromiso de quienes trabajamos en este sector debe ser siempre el de innovar y estar preparados para enfrentar los desafíos que implica la búsqueda constante de métodos, estrategias y técnicas de enseñanza que garanticen la adquisición de los aprendizajes esperados establecidos en los planes y programas de educación.

Ante este panorama, el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora contribuye con esta publicación de investigaciones latinoamericanas referentes a los procesos de enseñanza de la lengua de los países de Argentina, Chile, Colombia y México para que sirvan como referentes y poder fortalecer las estrategias que se aplican en las aulas.

cDra. Albana María Beltrán Ibarra
Secretaria Académica

**La enseñanza de la escritura académica
en la formación del profesorado en Argentina:
una experiencia de aula**

LAURA COLOMBO
colombolaurama@gmail.com
CONICET
Universidad de Buenos Aires
Instituto Superior del Profesorado
“Dr. Joaquín V. González”

Introducción

Las prácticas de lectura y escritura juegan un rol fundamental en la formación de profesores para la enseñanza media y superior. Por un lado, pueden funcionar como herramientas para el aprendizaje de contenidos disciplinares (Carlino, Iglesia, & Laxalt, 2013), por el otro, se espera que los futuros profesores gradualmente se adentren en sus respectivos campos disciplinares y aprendan los modos específicos en que se lee y escribe en ellos tanto para continuar desarrollándose profesionalmente como para contribuir con sus comunidades académicas y profesionales (Edwards-Groves, 2013), principalmente a través de la escritura.

Creemos que estos usos específicos del lenguaje científico-académico en cada disciplina, lejos de ser adquiridos en los niveles anteriores de educación, deben ser enseñados en cada uno de ellos. Así, con la idea de que los futuros docentes precisan aprender las prácticas letradas propias de los campos en los que se están formando, en este trabajo compartimos una experiencia de aula basada en una concepción social y situada de la lectura y la escritura.

La escritura como actividad social y situada y su aprendizaje

Concebir la escritura como una actividad social y situada implica dejar de entenderla como una habilidad general que se aprende de una vez y por todas y se transfiere a diferentes ámbitos. Por tanto, consideramos que la alfabetización académica es el resultado acumulativo de la participación en una variedad de discursos y relaciones sociales (Casanave, 2002). Sus límites y potencialidades están imbricados y mediados por el contexto sociocultural en el cual se da. Esto, como dijimos, cuestiona la existencia de una alfabetización única, homogénea y definida como un conjunto de habilidades generales trasladables a todos los aspectos de la vida del individuo (Carlino, 2013; Lea & Street, 1998). Por el contrario, múltiples prácticas letradas coexisten en los espacios sociales en relación con las demandas de los contextos culturales e institucionales en los que se desarrolla el individuo. Consecuentemente, para entender el aprendizaje de la lectura y la escritura debemos ampliar la mirada y analizar no solo los textos sino los usos y las formas de leer y escribir dentro de campos sociales (Bourdieu, 1993), instituciones y disciplinas (Carter, 2007). En esta línea es que la escritura se entiende como una forma de participación en determinadas comunidades, lo cual implica que las prácticas escriturales no se adquieren de una vez y para siempre ni en forma individual, sino interactuando con textos disciplinares y con otras personas (Casanave, 2002; Prior, 1998).

Alineado con esta visión de las prácticas letradas, la perspectiva sociocultural concibe la cognición

como situada y el aprendizaje como una actividad ligada con procesos de participación en la vida social (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990, 2008). Estas teorías proponen que la cognición es determinada por el entorno social a la vez que lo influye por lo que no se centran exclusivamente en el individuo que aprende o en los procesos cognitivos en sí, sino en los procesos de participación social. Es decir, las personas, mediante su implicación en determinados tipos de actividades, se transforman a sí mismas a la vez que transforman las comunidades en las que participan. Por tanto, aprender significa convertirse en una persona diferente y está relacionado con el desarrollo de un sentido de identidad ligado con el ejercicio de tareas significativas tanto para el individuo como para el entorno.

Si pensamos el aprendizaje de las prácticas letradas teniendo en cuenta la anterior conceptualización de la escritura y los postulados del aprendizaje situado, podemos afirmar que los estudiantes de profesorado precisan aprender a escribir en sus disciplinas. Por tanto, en vez de “internalizar” conocimientos objetivos sobre cómo escribir de una vez y para siempre, gradualmente lo harán mediante su participación en diferentes redes sociales afiliadas con las particularidades de cada comunidad de práctica disciplinar (Colombo, 2012). Así, aprender a escribir en el nivel superior implica un proceso de enculturación disciplinar (por ej., Casanave, 2002; McCarthy, 1987) donde las relaciones con los textos y las personas que los producen se vuelven primordiales ya que es principalmente mediante la lectura y la producción de escritos que los estudiantes comienzan a participar en las conversaciones discipli-

nares. Así, al lidiar con las demandas de lectura y escritura de su carrera, los futuros docentes echan mano a diferentes recursos y, mediante el ejercicio de determinados usos de las prácticas letradas, van aprendiendo a producir textos académicos.

No obstante, para que este aprendizaje se dé, no es suficiente que los estudiantes se relacionen con otros y con textos disciplinares, sino que se precisan determinado tipo de interacciones. Según Rogoff (1990, 2008), debe existir una participación guiada: una implicación mutua entre individuos -mediante la observación o el ejercicio de una práctica-con base en una actividad culturalmente significativa. Este proceso permite la apropiación participativa, mediante la cual los individuos se transforman a sí mismos gracias a su involucramiento en determinadas actividades, lo cual también los prepara para futuras actuaciones (Rogoff, 1990, 2008). Es decir, el contexto debe dar lugar a un proceso compartido a través del cual los escritores con poca experiencia (en este caso, los alumnos de profesorado) accedan a una apropiación participativa que les permita capitalizar estrategias de escritura. Este proceso se hace posible, principalmente, mediante el diálogo y la interacción con otros más expertos que proporcionan un andamiaje durante las tareas de redacción. Por tanto, las situaciones de corregulación de la escritura se vuelven claves para poder pasar de una heterorregulación de este tipo de tareas a la autorregulación (Castelló, 2008; Castelló, Bañales & Vega, 2010). Es así como los estudiantes van logrando un ejercicio autónomo de las prácticas letradas para volverse miembros más plenos de su comunidad disciplinar de práctica (Colombo, 2012; Lave & Wenger, 1991).

Sin embargo, en los institutos de formación docente, por lo general este aprendizaje corre por cuenta de los alumnos. Dado que muchos docentes conceptualizan la lectura y la escritura como habilidades generales que no deben ser enseñadas en las disciplinas o en este nivel, rara vez se abordan en clase los usos específicos de la lectura y la escritura. Por el contrario, en este capítulo nos interesa compartir en qué forma se pueden abrir oportunidades en las aulas de institutos superiores para el ejercicio andamiado de prácticas letradas reales y su aprendizaje mediante la participación efectiva de los estudiantes en este tipo de actividades (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990, 2008). Específicamente, presentamos algunas ayudas pedagógicas (Coll, 2001) que hemos encontrado útiles para el análisis y la explicitación sobre cómo ejercer las prácticas de escritura en la carrera de Profesor en Ciencias de la Educación a fin de que los alumnos reflexionen sobre éstas y las experimenten.

El contexto de la experiencia

La experiencia pedagógica que compartimos en este capítulo se realizó con alumnos del profesorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Esta institución de nivel terciario no universitario ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina fue fundada en 1904.



Casa Central, Valentín Gómez 3163
Año 1915

Figura 1. Primer edificio en el que funcionó el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”¹

En sus principios, solo formaba profesionales universitarios que querían obtener el título de profesor. Luego, la formación se extendió a cuatro años y se permitió el ingreso a quienes hubieran completado el nivel medio. Desde entonces, esta casa de estudios se especializa en la formación de educadores para la enseñanza de nivel medio y superior, universitario y no universitario. En la actualidad, cuenta con 15 carreras de grado y 6 de posgrado. La matrícula total de la institución ronda los 7000 alumnos.

¹ Imagen publicada en el periódico “Primera página”, 3 de marzo de 2010.



Figura 2. Edificio actual del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”²

La carrera de Ciencias de la Educación, a la que pertenece el espacio curricular en el cual fue llevada a cabo la experiencia que compartimos, pertenece al departamento de Filosofía, Ciencias de la Educación y Psicología. De acuerdo con los datos ofrecidos en el Diseño Curricular de la carrera (ISP “Joaquín V. González”, 2008), esta carrera de grado está orientada a la formación de profesionales que puedan desempeñarse en la escuela media, en la formación superior de docentes de todos los niveles y modalidades, en la formación continua y en actividades de investigación educativa mediante tareas de enseñanza, capacitación,

² Imagen extraída del sitio web de la institución (http://ispjvg.caba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=25)

asesoramiento y producción de conocimiento disciplinar. El alumnado del Profesorado en Ciencias de la Educación está compuesto principalmente por mujeres (77%) y la mayoría de los ingresantes pertenecen al grupo etario de 17 a 28 años (80%). Más de la mitad (65%) residen en zonas no favorecidas social y económicamente de la provincia de Buenos Aires.

El Taller de Expresión Oral y Escrita II es una materia anual de segundo año en la cual se inscriben entre 12 y 15 estudiantes por ciclo escolar y cuenta con encuentros semanales de una hora y veinte minutos. Este espacio curricular apunta a desarrollar las competencias comunicativas de los alumnos y su reflexión con respecto a los diferentes usos del lenguaje, tanto en el ámbito de su formación como en su futuro desempeño profesional. Por ende, al igual que el Taller de Expresión Oral y Escrita I, el Taller de Expresión Oral y Escrita II tiene un fuerte valor instrumental al brindar herramientas para el mejoramiento de las prácticas académicas de lectura, oralidad y escritura durante los dos primeros años de la carrera.

La propuesta del Taller de Expresión Oral y Escrita II fue pensada partiendo del enfoque sociocultural anteriormente mencionado desde el que se concibe a la lectura, la escritura y la comunicación oral como actividades sociales y situadas (Barton & Hamilton, 1998; Bazerman & Prior, 2004) y su aprendizaje como un proceso guiado de enculturación (Lave & Wenger, 1991; Lea & Street, 1998; Rogoff, 1990). El objetivo general de esta instancia curricular es que los alumnos puedan apropiarse de diferentes géneros escritos y orales del discurso académico en sus disciplinas, así como de cuestiones relacionadas con la construcción de la situación enunciativa y los procedimientos

lingüístico-comunicativos. Se asume que en tanto los estudiantes puedan leer y producir distintos textos académicos con los que interactúen en su formación y sean conscientes de sus procesos de lectura, escritura y oralidad, se les facilitará el acceso a otras tareas más complejas que se les planteen en el curso de su formación y como futuros profesionales.

Relacionado con lo anterior, se considera fundamental la participación efectiva de los alumnos en ciertas prácticas letradas a fin de que ejerzan y, progresivamente, desarrollen las actividades comunicativas habituales de la cultura académica y profesional en la que se están formando. La propuesta de este taller, a su vez, intenta realzar y fomentar el potencial epistémico que las prácticas de lectura y escritura tienen en el quehacer docente, académico e investigativo a la vez que intenta favorecer un aprendizaje reflexivo y crítico por parte de los alumnos, lo cual se espera impacte su futura práctica docente (Alliaud, 2004; Gordon, Dembob, & Hocevar, 2007). De este modo, el taller aspira a preparar docentes que promuevan la autonomía intelectual y fomenten una comunicación clara, adecuada y eficiente no solo en sí mismos sino también en sus alumnos.

El programa del taller se organiza en cinco unidades temáticas, las cuales son abordadas en forma no lineal a lo largo del curso: a) las comunidades discursivas; b) los géneros discursivos académicos; c) la escritura académica; d) la lectura; e) la oralidad. Dada la modalidad del taller, durante los encuentros se trabaja principalmente con producciones orales y escritas de los alumnos, lo cual propicia el diálogo con y sobre los usos de los textos y discursos. Esto enfatiza no solo la importancia práctica de este curso para el

trayecto formativo de los alumnos sino también su carácter funcional con respecto a los demás espacios curriculares del plan de estudios. Con base en las producciones de los alumnos, la docente actúa como mediadora a fin de conceptualizar e institucionalizar los saberes socio-discursivos, lingüísticos, y disciplinares presentes en los ejes temáticos, contenidos y bibliografía de la materia.

Así, mediante la práctica concreta, se llevan a cabo tareas en las que los alumnos ejercen y reflexionan sobre diferentes estrategias para la lectura y la producción de discursos escritos y orales utilizados tanto en el taller como en otras materias. A su vez, se realizan tareas de revisión entre pares y colectivas donde, mediante el comentario y la reescritura de borradores, se mejora la producción de los alumnos. Esto da lugar a discusiones teóricas sobre las diferentes modalidades de comunicación académica y tareas de reflexión personal sobre el proceso de escritura, lectura y exposición oral. En este capítulo nos enfocamos específicamente en el trabajo que se realiza en el Taller de Expresión Oral y Escrita II en cuanto al desarrollo de la escritura académica de los estudiantes.

El trabajo con las ideas sobre escritura y el proceso escriturario en el taller

Como mencionamos anteriormente, la propuesta del Taller concibe la lectura, la escritura, y la comunicación oral como actividades sociales y situadas (Barton & Hamilton, 1998; Bazerman & Prior, 2004) y su aprendizaje como un proceso guiado de enculturación (Lave & Wenger, 1991; Lea & Street, 1998; Rogoff, 1990). Por tanto, lejos de discutir y analizar los tex-

tos y producciones de los alumnos como objetos en sí, las actividades propuestas y las ayudas docentes están orientadas a que los alumnos se centren en los usos que se le dan a los mismos en el contexto académico. Así, se pretende abrir un espacio de diálogo y reflexión sobre las diferentes formas de pensar y usar la escritura. Esto, creemos, es un primer paso para que los alumnos puedan caracterizar y luego modificar sus propios procesos escriturarios a fin de adquirir formas más efectivas de gestionarlos.

Dado que este trabajo con el ejercicio de las prácticas letradas puede verse dificultado por el hecho de que muchas veces los modos de escribir propios de cada comunidad disciplinar se encuentran invisibilizados (Aitchison, 2009), es importante que el docente brinde ayudas pedagógicas que vuelvan tangible lo que se hace con la escritura en cada disciplina (Wells, 1990). Con este fin es que en el inicio del taller se discuten diferentes concepciones sobre la escritura para luego reflexionar y trabajar con los procesos escriturarios de los alumnos.

Las concepciones sobre escritura se encararon en el taller mediante una exposición dialogada donde la docente presentó tres perspectivas globales: una centrada en los textos, otra en los procesos de composición y otra en la escritura como práctica social. Luego, los alumnos leyeron un artículo científico en el cual se presentaban cuatro enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica (Castelló, et al., 2010). Esta bibliografía se discutió en clase y se relacionó con lo presentado por la profesora. Esto sentó las bases para el trabajo con la escritura ya que estas concepciones se revisarían constantemente en los diálogos sostenidos en clase.

Con el fin de profundizar la reflexión planteada por el artículo de Castelló y otros (2010) –esto es, cómo las concepciones sobre escritura pueden impactar la forma en que se enseña–, se realizó un ejercicio de *role play*. Para ello, los alumnos se dividieron en grupos de tres participantes y la docente asignó una noción de la escritura a cada uno. Con base en lo visto en clase y lo leído, los grupos imaginaron y representaron ante los compañeros una situación de enseñanza que reflejara la noción de escritura que les había sido asignada. Luego de cada *role play*, el resto de la clase tenía que adivinar cuál era la noción de escritura sostenida por el docente en la situación de enseñanza dramatizada. La actividad se cerró con una puesta en común donde se reflexionó con toda la clase sobre los desafíos y ventajas de cada visión de la escritura y cómo las creencias sobre esta última impactaban la forma en que la enseñaban.

Este abordaje de las diferentes perspectivas y conceptualizaciones sobre la escritura académica y su enseñanza brindó herramientas a los estudiantes para indagar en forma crítica sus propias ideas sobre la escritura. Así, al discutir los aportes de la investigación desde una perspectiva cognitiva, algunos objetaron la noción de que escribir implica tan solo volcar las ideas en el papel para pasar a concebir esta actividad como un proceso sumamente complejo el cual requiere orquestar variadas actividades de planificación, textualización y revisión (Flower & Hayes, 1981).

Con el fin de ilustrar estos diferentes momentos del proceso escriturario y volver explícito el hecho de que estos no acontecen en forma lineal, los estudiantes leyeron y analizaron en clase fragmentos de

una entrevista realizada al filósofo Jacques Derrida donde él habla sobre sus hábitos de escritura (Derrida, 1999). La mayoría de los alumnos se sorprendió al leer este material ya que les llamó la atención descubrir que la escritura era algo laborioso y recursivo hasta para escritores tan famosos y prolíficos como este pensador francés. De hecho, el asombro de los alumnos se puede comprender al tener en cuenta que si bien a lo largo de la carrera entran en contacto con muchos textos académicos, tan solo lo hacen con los productos acabados y, por tanto, desconocen la trastienda de su producción. Es por esto que, comúnmente, muchos estudiantes tienen la fantasía de que los buenos escritores académicos producen sus escritos de una sentada y sin demasiado esfuerzo. Es decir, al leer la entrevista, la mayoría de los alumnos del taller abandonaron la creencia de que a los autores les resulta fácil componer los textos que ellos leen y que éstos no son escritos de una sola vez.

Por tanto, la caracterización del proceso escriturario de Derrida develada en la entrevista también ayudó a que los alumnos desarmaran la noción romántica de autoría que comúnmente circula entre ellos y que se asocia con la creencia de que la escritura es un don innato poseído por pocos (Gere, 1987). Por el contrario, comenzaron a percibir ésta última como una actividad situada y algo susceptible de ser aprendido. Los diálogos que suscitó la lectura de la entrevista con el autor francés se tornaron sobre las diferentes actividades que éste ejercía en cuanto a la planificación, la textualización y la revisión de sus textos. En el aula, entonces, se hizo hincapié en las diferentes estrategias que se pueden utilizar para la elaboración y registro de ideas, actividades propias

de la planificación de un escrito. A su vez, alumnos y docente compartieron con el resto las estrategias y recursos que usaban para recordar las ideas para sus escritos tales como notas escritas a mano, utilizar la función de notas rápidas del teléfono celular, enviarse emails a uno mismo, grabarse utilizando la función de notas de voz en el celular, etc. La docente actuó de escriba y se sistematizaron en el pizarrón las diferentes estrategias mencionadas en la lectura y en los diálogos en clase. Finalmente, como tarea a ser cumplimentada en forma individual por cada alumno antes del siguiente encuentro, se subieron las siguientes consignas a la plataforma Edmodo³:

CONSIGNA 1. Elige la consigna a) o b) y sube el párrafo que escribas a Edmodo.

a) Selecciona una estrategia o recurso que mencione Derrida con respecto a cómo gestiona su proceso de escritura. Escribe un párrafo en el cual describas la estrategia o recurso que menciona el filósofo y la compares con lo que haces tú a la hora de escribir. Menciona, también, si esto que haces se asocia con el momento de planificación, la textualización o la revisión de tu escrito.

b) Escribe un párrafo en el que, breve pero detalladamente, (como lo hace Derrida en la entrevista) expliques a la clase tu “ritual” de escritura. Luego, revisa tu párrafo y subraya alguna cosa que generalmente haces y crees que deberías cambiar. Escribe

³ Edmodo es una plataforma virtual gratuita que permite la comunicación entre docentes y alumnos en un entorno cerrado y privado a través de la creación de grupos de trabajo. En esta red social educativa se pueden compartir mensajes, archivos, enlaces y proponer tareas de diferente índole. Funciona de manera similar a un blog, por lo que docentes y alumnos pueden dejar mensajes dirigidos a todo el grupo. Para más información ver <https://www.edmodo.com/about>

un párrafo más explicando por qué crees que sería bueno que cambies eso.

CONSIGNA 2. Revisa las lecturas, tus notas y los resúmenes de clase. Elige alguna estrategia que por lo general no uses para planificar, textualizar o revisar tus escritos. Prueba usar esa estrategia para avanzar con tu proyecto de escritura. Luego, escribe un párrafo en el que le cuentes a la clase cómo te sentiste y si te sirvió o no.

Como se puede observar, esta serie de consignas estuvo orientada a que los alumnos llevaran a cabo una introspección de sus prácticas habituales de escritura. Así, el foco dejó de estar en los textos y la atención pasó a centrarse en los procesos que ellos atravesaban para generar sus escritos. Dado que los estudiantes compartieron sus párrafos en Edmodo, éstos no estaban dirigidos tan solo a la docente, por lo que se amplió la audiencia al incluir también a sus compañeros. Esto posibilitó que fueran conociendo los rituales de escritura de cada uno y las diferentes estrategias que utilizaban antes de que se discutieran estas cuestiones en clase.

Al encuentro siguiente, se realizó una puesta en común de las consignas 1 y 2. Estos diálogos no solo coadyuvaron a la reflexión por parte de los estudiantes sobre sus formas de gestionar el proceso sino que también sirvieron para volver a visitar sus representaciones sobre la escritura académica. Asimismo, se abordó la cuestión de que, si bien podemos diferenciar al menos tres actividades en el proceso de escritura -planeación - textualización - revisión-, éstas algunas veces no son fácilmente aislables ya que se dan en forma recursiva y se imbrican unas con otras. A la vez, co-

nocer diferentes formas de ejercer estas tareas permitió llegar a la conclusión de que no todas las personas manejan el proceso de escritura de la misma forma, sino que es algo personal. También se reflexionó junto con los alumnos sobre el hecho de que al componer un texto, solemos utilizar en forma recurrente un número acotado de estrategias y que éstas dependen, en gran parte, del tipo de tarea que enfrentamos.

Al respecto, y para que los estudiantes siguieran indagando sus propios procesos escriturales, se trabajó en clase con los cuatro perfiles escritores⁴ propuestos por Creme y Lea (2008) y adaptados por Castelló (2007): buzo, helicóptero, puzle y caos. Estos perfiles están delimitados por un “conjunto de técnicas, actividades, rutinas y actitudes relacionadas con la escritura” (Castelló, 2007:73) que uno tiende a utilizar en forma recursiva en variadas situaciones de composición escrita. Por tanto, el reconocer qué tipo de perfil primaba en ellos, podía ayudar a los alumnos a definir qué aspectos de su forma de gestionar la escritura precisarían mantener o modificar para enfrentar más eficientemente cada tarea.

Dado que las descripciones de cada perfil que aparecen en Castelló (2007) son breves, los estudiantes las leyeron en clase. Se dividieron en grupos de tres y la docente asignó un perfil diferente a cada uno. Los alumnos leyeron el texto y luego lo explicaron a sus compañeros. Luego, la docente actuó de escriba y toda la clase colaboró con el armado en el pizarrón de un cuadro de doble entrada en el cual se detalló el nombre de cada perfil y sus características. A continuación, cada alumno redactó un párrafo en el cual

⁴ La idea de utilizar estos perfiles en clase surgió de la lectura de (Padilla, Douglas, & López, 2011).

definió a qué perfil se acercaba más y las características de su propia forma de gestionar el proceso de escritura que llevó a afirmar eso.

En la puesta en común se revisitaron las particularidades de cada perfil y los alumnos compartieron sus propias técnicas, actividades, rutinas y actitudes relacionadas con el proceso de escritura. Esta actividad sirvió para arribar, junto con ellos, a la conclusión de que existen diferentes formas de manejar el proceso de escritura y que cada una tiene fortalezas y debilidades, las que pueden ser identificadas a fin de sacar mayor provecho de ellas o modificarlas cuando no son funcionales con los objetivos del escritor. Asimismo, al realizar esta introspección en su propio proceso escritural, los alumnos reconocieron que, si bien podemos diferenciar -para su análisis- las actividades y estrategias que utilizamos para componer textos, éstas están intrínsecamente relacionadas y, en la práctica, sus límites son poco definidos.

En definitiva, el trabajo en el aula con las diferentes conceptualizaciones sobre la escritura y formas de gestionar el proceso escritural ayudó a que los estudiantes concibieran las dificultades no como fallas personales o fracasos sino como parte constituyente de la escritura académica. Esto no solo contribuye al desarrollo de una “actitud vigilante pero tolerante” (Castelló, 2007:55) con la propia actividad escritora sino también al de una identidad autoral (Kamler & Thomson, 2006). Es decir, saber que es normal enfrentar estos escollos ayuda a que los estudiantes bajen su nivel de ansiedad y mejoren la imagen que tienen de sí mismos como productores de textos académicos. Por otro lado, “descubrir” qué es lo que hacen los demás (autores renombrados, docentes y compañeros) puede

ayudarles no solo a conocer su propio perfil escritor sino también a entrar en contacto con otras técnicas, actividades, rutinas y actitudes relacionadas con la gestión del proceso de escritura. Esto último es sumamente valioso ya que cada alumno puede ir armando una caja de herramientas a aprovechar mediante la experimentación y, si es necesario, echar mano de ella para modificar sus hábitos al encarar tareas de redacción en el ámbito académico.

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, no basta con identificar las tareas implicadas en el proceso escriturario para poder gestionarlo mejor, sino que hace falta que los estudiantes efectivamente experimenten diferentes formas de hacerlo. Esta idea es congruente con el enfoque situado de enseñanza de la escritura que planteamos en la introducción de este capítulo, donde el aprendizaje se da mediante procesos de participación en los que los alumnos tienen un rol activo.

Por tanto, a fin de propiciar la apropiación participativa (Rogoff, 2008), el trabajo con la escritura en el taller continuó siendo con y sobre los textos producidos por los propios estudiantes. Así, en vez de realizar ejercicios para tareas de escritura que enfrentarían a futuro (Carlino, 2013), los estudiantes abordaron tareas de escritura de su aquí y ahora, tanto fuere al producir textos para ésta como para otras instancias curriculares. Dado que los escritos que habían producido hasta el momento en el marco del taller fueron de una extensión mínima, se propuso a los estudiantes también trabajar con textos más largos (i.e., monografías y trabajos prácticos que tenían que entregar para otras materias). El carácter anual de la materia y el número acotado de estudiantes permitió

negociar con ellos fechas de entrega para que cada uno compartiera al menos un borrador, el cual se revisó en forma conjunta en el taller.

Las revisiones conjuntas de textos se realizaron utilizando una computadora y un proyector. En primer lugar, la docente modeló y verbalizó un tipo específico de trabajo con los textos (Wells, 1990): comentó en forma escrita el texto de un alumno, expresando en voz alta los criterios que utilizaba para ello, a la par que ejercía la práctica. Es decir, a la vez que escribía utilizando la función de comentario de Word explicitaba por qué razones elegía hacerlo de esa manera. Esto con la intención de propiciar la participación guiada y la apropiación participativa de los alumnos (Rogoff, 2008), quienes comentarían luego los textos de los compañeros. Es decir, las actividades de revisión conjunta abrieron un espacio donde, con la ayuda de otro más experto, los estudiantes comenzaron en forma periférica pero legítima (Lave & Wenger, 1991) a tomar parte de una actividad que luego se esperaba que ejercieran solos: la revisión y el comentario de borradores de sus compañeros. En las sucesivas revisiones conjuntas que se hicieron en clase, la docente, en vez de comentar siempre ella los textos, pidió a los alumnos que lo hicieran y actuó de escriba (utilizando computadora y proyector). Estas actividades sirvieron para que los alumnos gradualmente comenzaran a participar de esta práctica y, a la vez, para modelar cómo realizar comentarios en forma electrónica ya que muchos desconocían el uso de las herramientas de Word.

Así, las revisiones de textos en proceso permitieron que los alumnos se apropien de esta práctica no solo al hablar y reflexionar sobre ella sino también al

ejergerla. A la vez, durante las tareas de revisión, se discutieron y pautaron diferentes formas de comentar los textos y la importancia que cobra la manera en que uno se dirige al autor. A modo de ilustración, la docente compartió las prácticas de revisión que por lo general realizaban en su equipo de investigación. Además, se polemizó sobre el equilibrio que los comentaristas debían lograr entre elogiar y criticar al autor para ofrecer intervenciones que le fueran útiles (Hyland & Hyland, 2001). Finalmente, se acordó que los revisores se concentrarían en comentar y no en corregir los textos. Entre otras cosas, esto implicaba mencionar en primera instancia lo positivo del escrito y luego acompañar cada crítica con una sugerencia de mejora. En definitiva, las revisiones conjuntas permitieron que los alumnos ejerzan una apropiación participativa de la práctica de revisión y a la vez se pongan en contacto con conceptos, lineamientos y reflexiones teóricas sobre la misma.

Adicionalmente, estas actividades de revisión de borradores permitieron una puesta en aula de otras cuestiones. En efecto, traer borradores a clase otorgó importancia al trabajo con los productos intermedios. Esto ayudó a reforzar nuevamente las ideas vistas al abordar el proceso de escritura ya que lo evidenció como algo progresivo y extendido en el tiempo. Vale también mencionar que en el espacio de revisión de borradores no se socializaron únicamente textos en proceso, sino también se continuó hablando sobre los procesos escriturarios de los estudiantes. Así, compartieron sentimientos y estrategias relacionadas con la escritura y, a veces, hasta haciendo hincapié en su propio perfil de escritura y aquello que les resultaba fácil o trabajoso.

Por otro lado, el trabajo iterativo con borradores permitió que se trataran en clase cuestiones de forma tales como el uso del estilo APA así como cuestiones ortográficas y gramaticales. Estos contenidos lingüísticos fueron discutidos con los alumnos poniendo especial énfasis en la relación entre las cuestiones de forma y el efecto retórico que cada autor quería lograr con su escrito. Por ende, mediante la revisión de textos intermedios los estudiantes fueron recolectando no solo estrategias relacionadas con la gestión del proceso escriturario sino también cuestiones de forma a revisar en los escritos propios y de los compañeros.

Para concluir, las actividades anteriormente descritas permitieron que los alumnos visibilizaran lo laborioso y complejo que es el proceso de escritura no solo para ellos, sino para la mayoría de las personas. A la vez, gracias a las charlas e intercambios con otros que se daban en el espacio del taller, los alumnos se pusieron en contacto, experimentaron diferentes maneras de gestionar su proceso escritural y echaron mano de ciertas herramientas que hasta el momento no habían utilizado. Estos diálogos continuaron durante las actividades de revisión conjunta y entre pares, donde los alumnos intercambiaron ideas sobre cómo llevar adelante las tareas de revisión. Finalmente, el trabajo con borradores, además de permitir que se trabajaran y sistematizaran en el taller contenidos lingüísticos, abrió un espacio donde los alumnos ejercieron la práctica colegiada de dar y recibir comentarios.

A modo de cierre

Como expusimos en secciones anteriores, el espacio del Taller de Expresión Oral y Escrita II fue concebido desde una visión de la escritura como práctica social y situada. A la vez, se partió de una concepción sociocultural del aprendizaje ligada con la idea de que el aprender la escritura académica implica más que la mera adquisición del sistema de la lengua ya que, para realmente adquirir las prácticas letradas disciplinares, los alumnos deben comenzar a participar en las comunidades disciplinares en las cuales se están formando. Por tanto, abrazamos la idea de que, en lugar de enseñar estrategias de escritura descontextualizadas o conocimientos lingüísticos explícitos sin anclaje alguno en sus usos, debemos abrir oportunidades para que, mediante su participación concreta, los estudiantes ensayen y gradualmente adquieran estrategias de autorregulación de la escritura. Esto implica hacer del aula un lugar donde los estudiantes no solo observen, sino efectivamente ejerzan, junto con otros, determinadas prácticas letradas.

Las diferentes actividades y ayudas pedagógicas explicitadas en este capítulo precisamente estuvieron orientadas a que los estudiantes experimenten, además de que conceptualicen y reflexionen, sobre las diferentes formas en que se puede llevar a cabo la tarea de composición. Para ello, buena parte del trabajo realizado en el Taller de Expresión Oral y Escrita II consistió en visibilizar y cuestionar las diferentes concepciones y proceso de la escritura para poner en acto diferentes formas de llevar este último a cabo. En consecuencia, en el taller los alumnos no “practicaron ejercicios de escritura” que les permitieran luego producir mejores escritos, sino

que hablaron y reflexionaron sobre la escritura mientras efectivamente “ejercían prácticas letradas” al encarar las tareas que les requerían en otros espacios curriculares. Por tanto, dejaron de “ejercitar” para pasar a “ejercer” actividades de escritura.

En la misma línea, esta propuesta no estuvo centrada exclusivamente en los textos y sus características, sino que también dio un lugar preponderante al proceso escritural de los alumnos. Además de visibilizar que este proceso no resulta en forma innata sencillo para nadie y que es inherentemente laborioso, los alumnos se llevaron herramientas y acciones concretas que podían utilizar para seguir ajustando sus prácticas escriturales y mejorando sus escritos. Asimismo, tuvieron la oportunidad de llevar a cabo una práctica colegiada muy común en la academia: comentar y recibir comentarios de borradores. En este sentido, el aprendizaje de la escritura académica en el taller dejó de conceptualizarse como la adquisición de una serie de conocimientos objetivos sobre la lengua para pasar a ser visto como un proceso en el que, con la ayuda de otros, los alumnos se apropiaron gradualmente de determinado tipo de prácticas.

Finalmente, creemos que iniciativas de este tipo serían aún más efectivas si se encontraran distribuidas a lo largo de la carrera docente y no solo al principio en forma de talleres propedéuticos (Carlino, 2013). Así, contar con espacios curriculares que den lugar al ejercicio acompañado de prácticas letradas permitiría a los alumnos vislumbrar y aprender en forma más eficiente los usos específicos de la escritura en sus disciplinas. De esta forma, se evitaría que la responsabilidad de aprender a escribir recaiga en los niveles anteriores o sea adjudicada a los alumnos.

Bibliografía

- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916.
- Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes. ¿Eterno retorno o permanencia constante? *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 12, 91-104.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. New York: Routledge.
- Bazerman, C., & Prior, P. A. (Eds.). (2004). *What writing does and how it does it : An introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. Cambridge: Polity.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Academic Writing*, 11(1), 105-135. Disponible en <http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/583>
- Carter, M. (2007). Ways of knowing, doing, and writing in the disciplines. *College Composition and Communication*, 385-418.
- Casanave, C. P. (2002). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Castelló, M. (2008). Usos estratégicos de la lengua en la universidad: Tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. En A. Camps & M. Milian (Eds.), *Miradas y voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 75-103). Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (Ed.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.
- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR [en CD]* (Vol. 1, pp. 82-85). Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Creame, P., & Lea, M. (2008). *Writing at university: A guide for students*: McGraw-Hill International.

-
- Derrida, J. (1999). *No escribo sin luz artificial*. Valladolid: Cuatro Ediciones.
- Edwards-Groves, C. J. (2013). Creating spaces for critical transformative dialogues: Legitimising discussion groups as professional practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12), 17-34. Disponible en <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss12/12>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gere, A. R. (1987). *Writing groups: History, theory, and implications*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Gordon, S., Dembob, M., & Hocevar, D. (2007). Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology?. *Teaching and Teacher Education*, 23, 36-46.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-212.
- ISP "Joaquín V. González" (2008). *Diseño Curricular del Profesorado en Ciencias de la Educación*. Disponible en http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/dc-cs_educ-res_8498-dic_08.pdf
- Kamler, B., & Thomson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. London and New York: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.

- McCarthy, L. P. (1987). A Stranger in strange lands: A college student writing across the curriculum. *Research in the Teaching of English*, 21(3), 233-265.
- Padilla, C., Douglas, S., & López, E. (Eds.). (2011). *Yo argumento: Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte.
- Prior, P. A. (1998). *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, apprenticeship. En K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Eds.), *Pedagogy and practice: Culture and identities*. London: Sage. 58-74.
- Wells, G. (1990). Talk about text: Where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.

**La escritura escolar:
ritualización y prácticas**

XIMENA AZÚA RÍOS
xazua@uchile.cl
Universidad de Chile

REBECA SOTO RIVEROS
rebecasotoriveros@u.uchile.cl
Universidad de Chile
CONICYT-PCHA/Doctorado Nacional/2016-21160915

Introducción

Tradicionalmente, la escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral, de hecho, desde la perspectiva pedagógica, su enseñanza se ha planteado como una cuestión de métodos y la preocupación ha sido idear o buscar el “método más eficaz” (Teberosky, 2007). Desde los estudios literarios, el psicoanálisis, la historia de la cultura y la lingüística, en cambio, se ha establecido que la escritura, por cierto, es mucho más que una “transcripción gráfica” y que su enseñanza no es solo una cuestión de métodos eficaces, sino que ésta se constituye en un proceso que posee una intención comunicativa por excelencia, un deseo de comunicar algo a otro, así como dejar memoria y huella de algo o alguien. En esa perspectiva, se constituye en un proceso de construcción de subjetividad (Foucault, 2002), y a la vez es “la tecnología que ha modelado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno” (Ong, 1982:86), tecnología que hoy en día no nos enfrenta a un texto continuo sino multimodal.

El lugar que ocupa en la educación es innegable, no obstante existen diferentes perspectivas en torno a su enseñanza, ejemplo de ello es cómo en el sistema escolar chileno se ha cambiado la intimidad de la escritura por la masividad de las pruebas estandarizadas. En efecto, estas pruebas censales a nivel nacional se centran principalmente en las habilidades de comprensión y, como consecuencia, se ha advertido que el trabajo en aula se ha focalizado en esta dimensión del lenguaje, dejando de lado la escritura y la oralidad (Flórez, 2011). Por consiguiente, muchos de los esfuerzos que realizan los establecimientos

educacionales para mejorar los aprendizajes, a través de asesorías externas y de los cursos de capacitación que los docentes realizan, tienen como foco principal diferentes dimensiones de la comprensión, particularmente aquellas que puedan ser útiles para obtener un buen desempeño en estas pruebas estandarizadas. En esta misma línea, se puede advertir también que, en el país, la investigación referida a la escritura (o a la oralidad) es mucho menor¹.

Por otro lado, si nos centramos en el contexto escolar, en coherencia con este panorama, es posible suponer que los docentes tienen un discurso menos elaborado, un conocimiento no tan profundo y/o mediatizado por la institución respecto a la importancia y/o complejidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Es por ello que el texto que ustedes tienen en sus manos es un avance de la investigación cuyo objeto es indagar en las concepciones de docentes de educación básica acerca de la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la escritura y su correlato con las actividades que declaran realizar con mayor frecuencia en la sala de clases. Por tratarse de una investigación en curso, aquí entregamos el análisis de los resultados preliminares. En primer lugar, se presenta el marco teórico que da sustento al estudio, específicamente algunas nociones centrales sobre la escritura; en segundo lugar, se detalla la metodología utilizada (procedimiento, características de la muestra y metodología de análisis); en tercer lugar, se presentan los resultados (preliminares); posteriormente la dis-

1 No obstante, destaca la investigación desarrollada por la profesora Juana Marinkovich en el ámbito de la escritura académica durante los últimos años (Marinkovich et al 2002, 2011, 2012, 2013, 2014).

cusión de los mismos y, para finalizar, las conclusiones centrales del análisis de los resultados y algunas posibles proyecciones.

Marco teórico

A continuación, se revisan algunas ideas centrales respecto a la escritura y las dimensiones a partir de las cuales se puede abordar su estudio (*textual, cognitiva y discursiva*), se comentan los resultados de una de las pruebas estandarizadas nacionales, relacionándolos con las dimensiones propuestas y, posteriormente, se presentan brevemente los tres modelos principales de escritura que se han identificado en la investigación lingüística y pedagógica (como producto, como proceso y desde una perspectiva contextual).

Dimensiones de la escritura: La escritura es un proceso que implica una serie de operaciones, pero sobre todo la del autoconocimiento, pues todo aquel que escribe debe verse inclinado -Narciso involuntario- sobre una superficie en la que se ve, antes que a otra cosa, a sí mismo (Salinas, 1967). Esta aseveración nos da pie para reflexionar sobre cómo la enseñanza escolar de la escritura considera o no como un elemento fundamental la construcción de subjetividad.

En efecto, la subjetividad es aquella interioridad que todo ser humano posee, conformada por sus gustos y disgustos, por sus juicios y prejuicios, pero sobre todo constituida por nuestras experiencias de vida y el marco de creencias culturales en las cuales dicho sujeto está inserto. Foucault (2002) indicaba que la escritura es un ejercicio que posee dos usos posibles y simultáneos para sí mismo: la posibilidad de ordenar

nuestro pensamiento y a la vez fijarlo a través del texto, con ello se genera una reflexión, una organización de las ideas, vale decir asimilamos las cosas mismas que pensamos. Para expresar todo aquello se requiere del desarrollo del lenguaje oral y escrito de una manera creativa y no rutinaria, ni mecánica como pareciera suceder en muchas de las aulas escolares.

Así, escribir siempre es un reflejo de lo que quiere, desea o aspira quien lo hace. En ese sentido, desarrolla la capacidad de pensamiento crítico al generar argumentos para convencer a alguien de algo, para resolver algún problema que nos atañe o nos permite comunicar lo que nos sucede. Esta concepción implica diversos procesos escriturales de aprendizaje, de trabajos que pocos niños realizan dentro de las aulas escolares.

De este modo, la escritura entendida como proceso complejo comprende varias dimensiones tales como cognitiva, de textualización y discursiva. Su implicancia en el acto de escritura no se produce en una condición jerárquica, ni secuencial, sino más bien en una acción colaborativa que está delimitada por la dimensión discursiva; pues la condición fundamental a la hora de escribir se relaciona con la intención comunicativa, ese deseo de decir algo a alguien. Cada una de ellas aporta a un producto final que es lo que conocemos como texto escrito.

Es así, entonces, que la dimensión cognitiva implica etapas de análisis, de reflexión y toma de decisiones que se encuentran en la base de lo que posteriormente se constituye como texto. A su vez, la dimensión de textualización establece de qué forma o a través de qué género comunicaremos lo que queremos expresar, lo que implica un modelo de escritura para quien escribe y un horizonte de expectativas para quien lo lee

(Todorov, 1996). Junto con ello, se establece su materialidad, vale decir, el formato en el cual se produce, digital o impreso, por ejemplo. Por último, todo esto se engloba en la dimensión discursiva, que corresponde a cómo el sujeto se inserta dentro de una situación comunicativa como un interlocutor válido que establece una relación con el otro.

Resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE): en Chile existe un conjunto de pruebas censales que son utilizadas para medir el dominio de los estudiantes de temas del currículo escolar. Se aplican con cierta periodicidad a distintos niveles de la enseñanza, tanto básica como media, en distintas materias, en las cuales destacan lenguaje, matemáticas y ciencias. Cabe señalar que, en el área de lenguaje, solo dentro de los últimos años se ha incorporado la escritura dentro de estas instancias, dado que tradicionalmente el foco ha estado puesto en la comprensión de lectura. Es así que en 2008 se realizó una primera muestra y desde 2014 se ha iniciado la prueba censal de escritura. Los resultados que se comentan a continuación corresponden a la aplicada el año 2015.

Al observar los resultados de la reciente prueba SIMCE sobre escritura para niños de 6° año básico, podemos indicar que se centró en dos tipos de textos (narrativos e informativos) y los criterios de evaluación utilizados fueron el propósito comunicativo, la organización textual, la coherencia y el desarrollo de ideas. Si lo pensamos desde las dimensiones que acabamos de explicar, podemos decir que la dimensión textual está en la organización del texto utilizado, la cognitiva en el desarrollo de las ideas así como en la coherencia y finalmente la dimensión discursiva está en la intención

comunicativa. Sin embargo, estos criterios no agotan las dimensiones planteadas, pues éstas presentan una profundidad mayor, especialmente la dimensión discursiva, ya que la intención comunicativa se desdibuja en el accionar pedagógico y también en estos formatos de evaluación, pues como ha indicado Maite Alvarado:

“...la mayor parte de los métodos para la enseñanza de la composición en la escuela primaria hasta la década de los 60 son adaptaciones del modelo retórico a los requerimientos pedagógicos de la época. Esta adaptación, por general, mantiene la secuencia en etapas, útil para organizar la tarea escolar que se ajusta a la exigencia de “método” que imperó en la escuela tradicional y, con matices, hasta no hace mucho tiempo, como principio organizador del trabajo en aula. Se sacrifica, en cambio, la orientación discursiva que caracterizaba a la retórica antigua: puesto que el docente es el único destinatario de los textos que se componen en la escuela, el problema retórico que supone la adecuación del discurso a auditorios y objetivos diversos se desdibuja. Esta reducción, a su vez, confiere a los productos de la práctica de composición que puede ser definida como un género de circulación restringida al ámbito escolar (y más específicamente al aula), que incluye y transforma otros géneros (cartas, esquelas y relatos). Esta transformación de objetos discursivos en objetos escolares desvincula a aquellos de su contexto de uso habitual y simplifica el proceso de escritura con el objeto de facilitar su enseñanza” (Alvarado, 2013:40).

En esta perspectiva, cabe señalar que las pruebas estandarizadas -en el área del lenguaje- recurren permanentemente al “género de aula” que define Alvarado, pues piden escribir textos que poseen una si-

tuación comunicativa ficticia y los estudiantes que conocen el modelo de escritura responden a ello, así como también los correctores la califican de acuerdo a su horizonte de expectativas.

En la prueba SIMCE de Escritura, aplicada en octubre de 2015 a 5.160 establecimientos del país, se evaluaron textos narrativos e informativos, a través de los cuatro criterios antes mencionados. Los niños y niñas de 6° básico obtuvieron mejores resultados al narrar un texto que al escribir un artículo de carácter informativo. Los resultados reflejan que el 80% de los estudiantes (en textos narrativos) y el 74% (en informativos) logran cumplir con el Propósito Comunicativo, mientras que el 53% (en narrativos) y el 47% (en informativos) lo hacen con una organización textual clara y completa.

En cuanto al criterio de coherencia, un 33% de los estudiantes en textos informativos y un 34% en textos narrativos generan escritos difíciles de comprender para el lector; y en el ítem desarrollo de ideas, un 29% (en informativo) y un 30% (en narrativo) solo desarrolla sus ideas de manera general, a lo que se suma un 15% en ambos tipos de textos que sencillamente no logran desarrollar sus ideas, es decir, únicamente enuncian o enumeran.

Respecto de los resultados arrojados, podríamos indicar que la debilidad mayor está en las dimensiones cognitiva y textual, pues en efecto la mayoría de los estudiantes escribe con el propósito solicitado. Cerca de la mitad de los estudiantes escribe textos con una organización clara y completa. Sin embargo, un tercio de los estudiantes no logra escribir textos comprensibles para el lector y la mitad no logra desarrollar sus ideas. El menor desempeño está en la

dimensión cognitiva, lo que implica que la capacidad de expresar sus ideas y de argumentar es una falencia importante.

Perspectivas sobre la escritura: En el contexto de los estudios sobre la escritura, es posible advertir al menos tres perspectivas o modelos explicativos principales en torno a esta habilidad (Díaz, 2002), los que focalizan su atención en diferentes aspectos:

- Perspectivas centradas en el producto o texto (tradicional)

- Perspectivas centradas en el proceso de escritura (cognitiva)

- Perspectivas centradas en el contexto o situación de comunicación de la producción escritura (discursiva)

En el primer caso, el de la visión tradicional de la escritura, la enseñanza y el aprendizaje de la misma se guiarán hacia el cumplimiento de las reglas y principios de la lengua. El conocimiento sobre las normas gramaticales debe estar plasmado en el objeto-texto. En esta perspectiva, es común el uso de modelos que sirvan de marco para guiar a los estudiantes en la estructuración general de texto dado y una preocupación por todos los aspectos que se relacionan con la forma del mismo: ortografía, sintaxis, caligrafía, etc.

Con el surgimiento del enfoque cognitivo en los estudios de psicología y de lenguaje, emerge una nueva visión sobre la escritura. Uno de los modelos más destacados es el Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987), quienes, a partir de la revisión y análisis de las estrategias utilizadas por escritores “maduros” e “inexpertos”, distinguen dos modelos en los procesos de composición escrita que permiten explicar las diferencias entre ellos.

En el caso de los escritores inexpertos, el modelo denominado “decir el conocimiento” describe cómo niños y jóvenes en una etapa temprana de aprendizaje generan sus textos a partir del conocimiento del tópico y del género discursivo. Este conocimiento se activa en la memoria (generalmente a partir de una tarea que funciona como estímulo: “escriba un cuento sobre la amistad”) y provoca la consecución de un proceso de pensar-escribir. De este modo, en esta instancia, no se manifiesta un control o plan por parte del sujeto que escribe. Por otro lado, en el caso de los escritores expertos, se observan tareas de procesamiento que, además de las que forman parte del modelo de “decir el conocimiento”, incorporan una perspectiva diferente respecto de la escritura; el modelo de “transformar el conocimiento”, que explica los procesos realizados por los escritores maduros e implica concebir la escritura como un proceso complejo de solución de problemas. Existe un *espacio de contenido*, en donde las creencias y operaciones deductivas e hipótesis que activa el tópico del discurso interactúan y se retroalimentan con las exigencias del *espacio retórico*, el que incluye tanto las representaciones referidas al tipo textual como a los objetivos y operaciones implicadas en el mismo. De este modo, en el proceso de interrelación y/o interdependencia entre ambos espacios se produce la transformación del espacio del contenido. En el modelo de “transformar el conocimiento”, por lo tanto, sí existe una instancia de planificación y control del proceso escritural que está determinado fuertemente por los objetivos del escritor.

Así, en esta segunda perspectiva, se da un cambio en el foco desde el objeto-texto hacia el sujeto escritor o, más específicamente, hacia las acciones y/o es-

trategias que se reconocen como fundamentales para cada una de las etapas y/o subprocesos que conforman el acto de escribir: planificar, redactar y revisar.

Finalmente, desde una dimensión más social y de la mano con perspectivas más funcionales, se introduce el contexto comunicativo (en un sentido amplio) y el concepto de “comunidades discursivas” en los modelos sobre la escritura. Se releva, por consiguiente, que la escritura se inserta dentro de un contexto sociocultural que está mediado por el rol que adquiere el sujeto que escribe como emisor de un discurso dirigido hacia un otro.

El concepto de *comunidad discursiva*, en este sentido, remite a la idea de que el acto de escribir, en su forma “natural”, surge dentro de una comunidad de especialistas que discuten y escriben acerca de ideas e información relevante para sus intereses profesionales (Marinkovich, 2002). Por lo tanto, los aprendices, en el contexto escolar, requieren de una situación de aprendizaje que les permita iniciarse en el discurso de la comunidad académica. Cada asignatura escolar, en esta perspectiva, debería configurarse en una comunidad discursiva, guiada por el docente, que valide la voz de los aprendices y los inserte, no solo dentro de modelos textuales específicos, sino también dentro de un conocimiento disciplinar que les permita cuestionar sus propias creencias y aportar, desde un espacio legitimado por su rol, con el conocimiento del grupo. Solo en este sentido, los escritores aprendices podrán efectivamente aprehender y utilizar la escritura con un verdadero sentido comunicativo.

Con relación a estas tres perspectivas, resulta fundamental considerar que la escritura, como una actividad humana profundamente compleja, implica

la interacción de las dimensiones cognitiva, textual y discursiva; y es por ello que el trabajo en aula no puede dejar de lado o ignorar ninguno de estos componentes. No obstante lo anterior, es también fundamental que, como acto comunicativo, el trabajo sobre las dimensiones textual y cognitiva se sostenga en la integración del sujeto dentro de una comunidad discursiva que legitime la voz del estudiante, a la vez que le permita adquirir una práctica de escritura con sentido, dentro de los géneros textuales validados por la comunidad.

Metodología

Con el fin de indagar en el discurso de los docentes de educación básica acerca de la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la escritura y su correlato con las actividades que declaran realizar con mayor frecuencia en la sala de clases, se diseñó una encuesta online para acceder a información de profesores de diferentes regiones de Chile y se realizó un análisis cualitativo de las respuestas. Se presenta a continuación una descripción del procedimiento de recolección de datos, las características de los participantes y el método de análisis de los datos recogidos.

Procedimiento: Dado el objetivo planteado, construimos una breve encuesta con preguntas abiertas y con foco en los siguientes temas:

- Percepción sobre el propio desempeño en escritura
- Actividades pedagógicas que realiza frecuentemente para trabajar la escritura
- Percepción sobre el desempeño de sus estudiantes

· Importancia de la escritura para la formación general de los estudiantes

Respecto a la percepción sobre el propio desempeño en escritura, se solicitó a los participantes ubicarse dentro de un rango de cinco niveles (desde “Muy buena” a “Mala”) y, posteriormente, fundamentar su elección. Así, se esperaba contar con un indicador de las dimensiones que los docentes consideran relevantes como criterio para emitir un juicio de valor respecto al desempeño escritural, pero sin las limitaciones que podría imponer la evaluación del desempeño escolar.

Posteriormente, se solicitó señalar las actividades pedagógicas que más frecuentemente desarrollan para trabajar la escritura. Esta indagación se realizó por medio de una pregunta abierta con el fin de no constreñir las posibilidades de respuesta y conocer la posible diversidad de tareas que declaran realizar en el aula y, a la vez, cuál es la perspectiva sobre la escritura que se encuentra a la base de su diseño.

Luego, se preguntó por las principales dificultades que observan en sus estudiantes dentro del ámbito de la escritura, también por medio de una pregunta abierta. Esta instancia permitió observar si existe coherencia entre los criterios que se utilizan para evaluar el desempeño personal y aquellos que guían la valoración del desempeño de los estudiantes y, además, profundizar en la perspectiva de escritura que está a la base de sus juicios. Finalmente, se preguntó por la importancia que, desde su perspectiva, tiene la escritura para la formación de sus estudiantes. La finalidad fue que los docentes dieran cuenta, en primer lugar, del valor que ellos adjudican a la escritura más allá de los lineamientos establecidos por el currículum y las instituciones escolares y, en segundo lugar, de los

propósitos que tiene la enseñanza de ésta fuera de los márgenes de los cursos en los que ellos se desempeñan como docentes.

Características de la muestra: La encuesta se envió por correo electrónico a una base de datos de alrededor de trescientos profesores de todo el país. En el presente artículo, se da cuenta de 20 respuestas, las que conforman el corpus de trabajo preliminar. Los docentes que participaron tienen entre 6 y 30 años de experiencia profesional. Respecto a su formación inicial, 2 de ellos provienen de institutos privados, 7 de universidades privadas y 11 de universidades públicas. El 100% de la muestra corresponde a mujeres y el 60% trabaja en establecimientos con dependencia municipal y un 30% en instituciones particulares subvencionadas. En cuanto a su formación continua, 5 declaran no tener especializaciones y 3 son especialistas en el área de lenguaje, las 12 restantes se dividen en áreas como matemáticas, ciencias, dificultades de aprendizaje, entre otros. A pesar de haber enviado la encuesta a docentes de todo Chile, la mayoría de las participantes se desempeña en Santiago (15), el resto en la región de Valparaíso (4) y solo una desarrolla su labor en la región del BioBío. Finalmente, las 20 docentes se desempeñan en cursos que van desde el 1° hasta 8° año de enseñanza básica.

Prácticas docentes para la enseñanza de la lengua en Latinoamérica

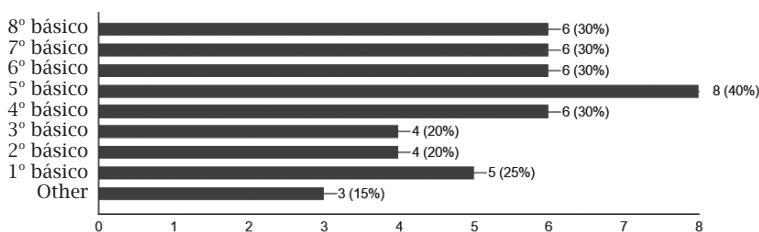


Gráfico 1: Niveles de enseñanza en que se desempeñan las docentes de la muestra

Procedimiento de análisis de los datos: El análisis de las respuestas de las docentes se realizó sobre la base de las ideas tratadas en el marco teórico, es decir, considerando las dimensiones y perspectivas sobre la escritura, además de los lineamientos que entrega la prueba estandarizada SIMCE y que, se asume, los profesores conocen. Asimismo, dado que las respuestas son abiertas se integran además las categorías que emergieron de la revisión de las mismas y que resultan relevantes para el objetivo del estudio como, por ejemplo, las tipologías textuales que las docentes declaran trabajar con mayor frecuencia.

Resultados

A continuación se presentan los resultados preliminares de la aplicación de la encuesta sobre percepción de la escritura aplicada, hasta el momento, a 20 profesoras de enseñanza básica del país.

Fundamentos sobre la percepción de su propia escritura: Frente a la tarea de evaluar su propio desempeño escritural dentro de un rango de cinco niveles de desempeño (Muy buena, Buena, Aceptable, Regular y Mala), más de la mitad se ubica en un nivel

aceptable (55%), un 25% la considera buena y sólo un 15% la considera muy buena y, por otro lado, un 5% la considera regular.

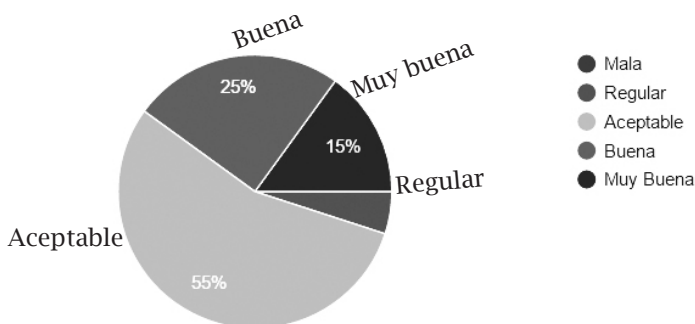


Gráfico 2: Evaluación del propio desempeño en escritura de los docentes de la muestra

A la hora de fundamentar sus respuestas, la mitad de la muestra (10) respondió pensando en sus estudiantes y no en su propia escritura. La pregunta fue “¿Cómo catalogaría usted su desempeño en la producción de textos escritos? Fundamente su respuesta”; sin embargo, se puede observar una transitividad hacia su trabajo pedagógico en el área. Algunos ejemplos son:

La escritura es muy difícil trabajarla con 44 alumnos y sobre todo evaluarla. Siento que el tiempo no me permite apoyar y corregir a cada uno de mis alumnos.”

No es fácil trabajar la escritura con los alumnos, debido a que se deben considerar diversas etapas de elaboración, corrección y reescritura que los alumnos encuentran aburridas. Tampoco cuento con el tiempo para revisar todo lo que mis alumnos escriben. Me falta tiempo.

Por otro lado, en algunos casos se hace referencia únicamente al desempeño de los estudiantes obviando la pregunta formulada:

Tienen dificultades con la redacción, creación, síntesis y producción de textos escritos. Por otra parte, bajo manejo de vocabulario, ortografía y por ende, un pobre dominio de reglas gramaticales.

A pesar de ello, resulta interesante observar que aquellos que respondieron a la intención original de la pregunta tienen diferentes concepciones, en donde predomina una perspectiva funcional de la escritura, en segundo término un foco en lo textual y, finalmente, también se alude a una dimensión placentera del ejercicio escritural:

Debido a los requerimientos propios de la profesión, he mejorado y optimizado la forma de producir textos escritos, procurando tener una adecuada ortografía y redacción, utilizando palabras de acuerdo a cada contexto. De todas formas, siempre hay posibilidades de mejorar esto.

Tengo buen nivel de redacción, ortografía puntual y acentual y gran capacidad lógica de articulación de textos.

Me gusta la escritura, he participado de cursos de capacitación en esta área.

Hablar de la escritura desde una perspectiva personal lleva a los docentes participantes a incorporar como dimensión prioritaria la esfera discursiva, por

cuanto reconocen cómo esta competencia les permite desenvolverse en diferentes ámbitos de su labor profesional. Junto a ello, se alude a las características de los textos que producen como fundamento del nivel de escritura con el que se autoevalúan, es decir, se alude a la dimensión textual. Por último, resulta interesante observar la incorporación de una dimensión actitudinal frente al acto de escritura.

Actividades pedagógicas que realiza frecuentemente para trabajar la escritura: Respecto a las actividades que declaran realizar de forma frecuente para desarrollar la escritura en sus estudiantes, destaca el hecho de que la gran mayoría hace referencia únicamente al trabajo con diferentes tipos de textos, sin aludir a los métodos o tareas a través de las cuales se trabajan los mismos y tampoco a los contextos comunicativos en los que se insertan. A modo de ejemplo, se observan respuestas como:

Escritura de cuentos, cartas, noticias y textos instructivos.

Ensayos, poesía, mini cuentos, lapbook.

Producción de diversos tipos de textos.

Producción de noticias, textos informativos, afiches, etc.

Escribir distintos tipos de texto.

De este modo, podemos advertir una representación de la escritura principalmente como producto, dado que las docentes, al hablar de las actividades que realizan con los estudiantes, consideran suficiente señalar el tipo de texto con el que trabajan y, por consiguiente, innecesario aludir a otros aspectos. Por

lo demás, los tipos de textos que predominan son los narrativos e informativos, es decir, aquellos que son evaluados en las pruebas censales.

Destaca, dentro de este mismo marco, que una de las respuestas refiera directamente a una de las metodologías que se consideran paradigmáticas de la concepción de la escritura como producto:

Por ejemplo les presento un modelo de texto y les solicito que escriban de acuerdo a la estructura. También se les pide que elaboren trabajos informativos, pero copian y pegan textual la información que encuentran. No seleccionan lo más importante.

Esta respuesta resulta interesante, además, porque se cuestiona el que, ante una tarea de elaboración de textos informativos, los estudiantes “copian y pegan textual la información que encuentran”; cuestionamiento que resulta, en alguna medida, paradójal si se considera que la copia de modelos es el método que se declara utilizar con mayor frecuencia.

Solo en dos de las respuestas advertimos una referencia explícita al contexto de comunicación y consecuentemente a una intención comunicativa:

*Motivación a partir de experiencias personales de cada alumno y alumna, imágenes, otros textos, **crear la necesidad de comunicarse por escrito**, planificar la escritura. Para desarrollar la escritura propongo, presentaciones en powerpoint o creación de afiches sobre temas que se han trabajado en clases, **principalmente elaboración de***

informes de experimentos que son hechos en clases por los y las estudiantes. También organizo un concurso anual de creación literaria de cuento y poesía, junto a una recopilación de relatos orales de la localidad.

Por último, solo en dos casos se hace referencia al proceso de escritura en la descripción de las actividades. Se incluye una referencia al proceso de planificación, escritura y revisión, en un caso, y a la instancia de planificación, en otro:

Lectura y uso de textos de nuestra biblioteca, mucha expresión oral en torno a diversas situaciones observadas o vividas y su consecuente redacción, luego observación y corrección directa de las mismas; intercambio de textos producidos por los mismos estudiantes, instancia en la que pueden debatir en grupos acerca de sus propias producciones. En los primeros ciclos básicos apoyamos el trabajo de caligrafía que desarrollan las docentes de lenguaje y siempre, como norma personal, resolver dudas del uso y significado de vocablos desconocidos de los alumnos, llevándolos siempre a las diversas formas de comprenderlos, contexto, etimología y uso de diccionarios. Presentación de protocolo de escritura, plantear un tema motivador y estimular la lluvia de idea relacionada con éste.

En síntesis, se aprecia un mínimo de referencias a actividades de escritura que consideren las etapas

de la misma y priman, por otro lado, aquellas que se centran en el producto, es decir, el texto. Existe, no obstante, un grupo de respuestas que evidencia, de forma más o menos explícita, una perspectiva discursiva, por cuanto refieren a los propósitos comunicativos y/u objetivos del acto de escribir.

Percepción sobre el desempeño de sus estudiantes:

Al solicitar a los docentes que evaluaran el desempeño de sus estudiantes, atendiendo a cuáles son las principales dificultades que observan, fue posible distinguir en las respuestas al menos tres dimensiones referidas a la escritura: textual, cognitiva y actitudinal. En la primera, se agrupan las dificultades con la materialidad del texto, principalmente, a nivel de ortografía literal, acentual y puntual; en la dimensión cognitiva, las respuestas centradas en aspectos como la coherencia del texto y el uso adecuado de vocabulario; en el caso de la dimensión actitudinal, se ubican aquellas evaluaciones que hacen referencia a la disposición (negativa) que muestran los estudiantes hacia las tareas de escritura.

Letra poco legible y un escaso uso de signos de puntuación.

Inseguridad de no hacerlo bien, mucho temor por cometer errores ortográficos.

El poco vocabulario que poseen, que dificulta expresar sus ideas.

Reticencia a la escritura, pereza, problemas de redacción, ortografía, dificultad en la síntesis y expresión escrita de sus propias ideas, entre otras

Como se puede apreciar, en las respuestas analizadas se manifiesta al menos una de estas dimensiones y,

en algunos casos, las tres a la vez. Así, en doce de las respuestas, las docentes señalan algún rasgo de la dimensión textual, en ocho algún aspecto de la dimensión cognitiva y en seis de ellas se expresa algún elemento de lo que se ha denominado dimensión actitudinal.

Importancia de la escritura para la formación general de los estudiantes: Cuando las docentes se refieren a la importancia de la escritura para la formación general, principalmente, apelan a que ésta constituye una herramienta de comunicación que permite expresar ideas y sentimientos. Se le destaca, también, como una competencia, entre otras, que los estudiantes deben ir adquiriendo a lo largo de su desarrollo y como una herramienta de conocimiento y formación cultural. Dos docentes destacan cómo favorece la creatividad y tres la consideran una herramienta de autoconocimiento.

Les brinda la posibilidad de expresarse de manera estructurada, sin titubeos, incrementando el vocabulario por la necesidad de encontrar la palabra más adecuada para expresar alguna idea o sentimiento.

Muy importante, desarrolla la creatividad y mejoran la capacidad de expresar sus ideas o pensamientos.

Desde mi perspectiva la escritura es muy importante en la formación de los estudiantes, especialmente en el ámbito emocional e intelectual, principalmente porque la escritura abre espacios de enriquecimiento, de intercambio de experiencias. Entrega la posibilidad de conocer, comunicar, mostrar al entorno lo que ellos y ellas aprenden, co-

*nocen, descubren, saben, crean y sienten.
Libera y favorece la autoestima.*

Por otro lado, en un caso se alude a la producción escrita como otro mecanismo más para mejorar la comprensión, lo que podría interpretarse como evidencia de la posición de preeminencia que ocupa la lectura por sobre la escritura y la oralidad, dentro de la institución escolar. Lo que ha sido motivado, además, por el foco histórico en esta habilidad dentro de las pruebas censales del área de lenguaje. Lo que hoy en día está en proceso de cambio en el país, con la incorporación de una prueba específica de escritura, cuyos resultados se han comentado más arriba.

*Es muy importante, ya que al escribir bien,
leerán bien, y eso conlleva a mejorar la
comprensión.*

En síntesis, las respuestas analizadas muestran una mayor diversificación de las dimensiones de la escritura. Junto con la importancia funcional, en términos comunicativos, se destaca su aporte al proceso de autoconocimiento, al desarrollo de la autoestima, la creatividad y como herramienta de aprendizaje. Se explicita, de este modo, una comprensión de las posibilidades y ventajas que entrega un dominio de la escritura más allá del desempeño escolar, es decir, para el desarrollo integral de los niños y jóvenes.

Discusión

A continuación, se presenta una reflexión a partir de los resultados arrojados en las respuestas de las profesoras relacionándolos con los objetivos planteados, así como también considerando las dimensiones de la escritura y sus modelos, y los resultados de la prueba SIMCE 2015 de escritura advirtiendo que corresponden a resultados preliminares.

Cuando las docentes hablan sobre su propio desempeño, en un grupo importante, se produce una transitividad desde su propia escritura hacia la de sus estudiantes y de las dificultades que tienen ellos como profesores para desarrollar un buen trabajo en el aula. En el análisis de su propio desempeño escritural se distinguen aquellos que tienen una concepción funcional, es decir que evalúan el modo en que la escritura les permite desenvolverse dentro de los contextos comunicativos en que resulta necesaria. En este sentido, predomina la dimensión discursiva, por cuanto se enfatizan los tipos textuales propios de la profesión y del quehacer del aula. Otro grupo manifiesta una actitud placentera hacia la escritura, tanto en el ámbito profesional como personal. Es interesante pensar que existe un grupo que releva este aspecto, puesto que al enseñar desde el gusto se lo transmite de la misma manera a sus estudiantes. No así, necesariamente, de la perspectiva funcional.

Es posible advertir una alta valoración de lo que es escribir bien, tanto así, que a la hora de evaluar su desempeño más de un 50% se ubica en un nivel aceptable, por lo que se puede interpretar que hay una percepción de la dificultad que implica llevar a cabo esta tarea. Dado lo anterior se esperaría una comple-

jización en el diseño de las actividades que planifican para desarrollar la escritura en sus estudiantes. Sin embargo, esto no se aprecia.

Respecto a las actividades de aula, una preocupante mayoría evidencia que éstas están más centradas en el modelo de la escritura como objeto, es decir, con foco en el texto; y aluden poco a la escritura en el marco de una situación comunicativa o como de proceso. Lo anterior, sería coincidente con la importancia que se le otorga a las pruebas estandarizadas que se apropian también del modelo de la escritura como objeto, puesto que es imposible dentro de este formato evaluarla como proceso. Asimismo, esto repercute también en la dimensión cognitiva, como muestran los resultados de la última prueba SIMCE, en cuanto a que los criterios con menor logro fueron el de desarrollo de ideas y coherencia. Se confirma, entonces, que los estudiantes tienen una falencia importante en expresar y argumentar sus ideas. En efecto, muchas actividades de aulas enfatizan el uso de un modelo textual, sin embargo se quedan en la forma y no en el fondo.

Otro efecto posible de la prueba estandarizada SIMCE es el tipo de texto utilizado con mayor frecuencia en la enseñanza y aprendizaje de la escritura, esto es, los textos narrativos e informativos y, en un nivel menor, los instructivos. Esto restringe las posibilidades de trabajar variedades de textos y tipologías discursivas, pues la eficacia en el rendimiento de esta prueba establece un ranking, asigna recursos a los establecimientos y a los propios profesores, empobreciendo la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

A la hora de identificar las principales dificultades, mayoritariamente reconocen la dimensión textual, en

segundo grado la cognitiva y en menor medida una dimensión no considerada explícitamente dentro de nuestro marco teórico, esto es, la actitudinal. Este aspecto, que también surge cuando evalúan su propio desempeño, pocas veces se aborda de forma sistemática dentro de los estudios sobre escritura. A la luz de los resultados, no obstante, se hace evidente que la motivación, en el contexto escolar, juega un rol importante y reconocido explícitamente por los docentes.

Por otro lado, siguiendo en la línea de las dificultades de la escritura, su naturaleza comunicativa es vagamente mencionada; lo que es preocupante, pero coherente con el modo de abordar esta dimensión en la prueba SIMCE, en la que únicamente el ceñirse a una estructura textual determinada se considera evidencia de una intención comunicativa.

Más preocupante aún, es que no consignan las dificultades que los estudiantes podrían tener dentro de las diferentes etapas del proceso de escritura. En otras palabras, no se consideran problemas, por ejemplo, la planificación del texto, el proceso de revisión y el monitoreo del logro de los objetivos comunicativos, entre otros. Esta ausencia difícilmente podría interpretarse como un problema resuelto, puesto que la evaluación que ellos mismos realizan indica que existen efectivamente problemas en la escritura y lo corroboran los resultados de las pruebas estandarizadas y los problemas a los que se enfrentan los jóvenes al ingresar a estudios superiores.

Cuando las docentes reflexionan respecto a la importancia de la escritura para la formación de sus estudiantes, tal como se señaló en los resultados, se observa una mayor diversidad de las dimensiones que son consideradas en sus respuestas, además de una alta valoración

de la escritura para el desarrollo y desempeño de la vida futura de los estudiantes en el ámbito profesional y personal. Sin embargo, esto no se condice con las respuestas anteriores, en cuanto al desarrollo de las actividades que proponen en sus clases, así como en la evaluación que hacen del desempeño de sus estudiantes.

Conclusiones

Dado que nuestro objetivo fue indagar en las concepciones de los docentes de educación básica acerca de la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la escritura y su correlato con las actividades que declaran realizar con mayor frecuencia en la sala de clases, podemos señalar como principal conclusión, dentro de esta muestra preliminar del estudio, que la concepción de la escritura que se manifiesta en las actividades que declaran trabajar los docentes es la escritura como objeto. Esto nos indica que está lejos de plasmarse en la práctica pedagógica como un acto comunicativo que se inserta dentro de un contexto sociocultural e histórico, en el que el sujeto que escribe se legitima como productor de un discurso.

Los resultados explican, en alguna medida, las deficiencias que poseen los niños y los jóvenes chilenos y que se han evidenciado de forma contundente, por ejemplo, en los resultados del SIMCE y en su ingreso a la educación superior. Sin embargo, también entregan pistas sobre cómo mejorar en este ámbito si consideramos, por ejemplo, la importancia de la formación inicial docente. En ella se debieran incluir cursos o talleres de escritura con una visión de proceso y discursiva, en los cuales los propios estudiantes de pedagogía desarrollen su propia es-

critura como un ejercicio de formación, a través de distintas tipologías textuales que sean significativas para la comunidad discursiva en la que se están insertando. A la vez, los cursos de didáctica de la escritura debieran tener un fuerte énfasis en las dimensiones textuales, cognitivas y discursivas de forma interrelacionada, junto con incorporar la dimensión actitudinal, la que parece tener un rol fundamental en el contexto escolar. La didáctica de la escritura no debe perder de vista la naturaleza retórica, cultural e histórica de este acto comunicativo.

En la línea del desarrollo profesional docente, debería enfatizarse el análisis de sus propias prácticas de aula en torno a la escritura para confrontar con sus propias concepciones y a la vez con las perspectivas teóricas más actuales. Alejada de las recetas y técnicas prediseñadas que no se condicen con la conformación de una comunidad profesional docente que aprende y genera conocimiento a partir de su propia experiencia.

En cuanto a las limitaciones del estudio, hay que señalar lo restringido de la muestra, lo que nos impide entregar resultados acabados en este texto. Por otro lado, no es posible aún establecer correlaciones entre los resultados obtenidos y las diferencias individuales entre los sujetos, por ejemplo, años de servicio, formación inicial, la institución en que se desempeñan, entre otros. Trabajo que podrá completarse prontamente.

A futuro, se espera indagar en el impacto de las diferentes prácticas de enseñanza de la escritura en la formación, lo que implica ampliar el foco de estudio desde los profesores hacia los estudiantes. Otro ámbito de interés está en el estudio de los mecanismos de diseño y evaluación de las preguntas de escritura

de las pruebas estandarizadas, las que son consideradas de vital importancia para el diseño de políticas públicas en educación en nuestro país. Finalmente, uno de los aportes más significativos de este análisis preliminar es la incorporación de la dimensión actitudinal, lo que nos desafía a dirigir la investigación hacia este ámbito de la práctica escritural.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Blanca, L. (2002). La Escritura: Modelos Explicativos e Implicaciones Didácticas. *Revista de Pedagogía*, 23 (67).
- Flórez, T. (2011). Lengua castellana y comunicación en la educación secundaria. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(1-2), pp. 61-102.
- Foucault, M. (2002). *La Hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goodman, Y. (2007). "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños" En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ferreiro, E. y Gómez, M. México: Siglo XXI Editores.
- Marinkovich, J., Córdova, A. (2014). La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos. *Signos*, 47 (84), pp. 40-63.
- Marinkovich, J., Velásquez, M., Olivares, M. (2013). Niveles de Alfabetización académica: de la reproducción a la transformación del conocimiento disciplinar. *Estudios del Discurso en América Latina. Homenaje a Anamaría Harvey* (cap. 6). Bogotá: Editorial Proceditor.

-
- Marinkovich, J. (2012). *La escritura como proceso: investigación y práctica en el aula*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Marinkovich, J., Velásquez, M., Córdova, A. (2012). *Comunidades Académicas y culturas escritas desde las Ciencias y las Humanidades: Construcciones desde las Ciencias y las Humanidades*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Marinkovich, J., Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de escritura académica: El caso de la tesis de una Licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos*. 37 (1), pp. 85-104.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Signos*, 35(51-52), pp. 217-230.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de las palabras*. México: Fondo Cultura Económica.
- Salinas, P. (1967). "Defensa de la carta misiva y de la correspondencia epistolar". *El Defensor*. Madrid: Alianza Editorial.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos sobre los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Tapia, M., Marinkovich, J. (2011). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación inicial en el área de las Ciencias del Mar. *ONOMÁZEIN*, 24, pp. 273-297.
- Teverosky, A. (2007). "La construcción de la escritura a través de la integración grupal" En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ferreiro, E y Gómez, M. México: Siglo XXI Editores.
- Todorov, T. (1996). *Los Géneros del discurso*. Caracas: Monte Ávila Editores latinoamericana.
-

**Innovación Pedagógica
en la enseñanza de la lectura
en escuelas rurales en Colombia**

*GLORIA RAMÍREZgramirez@tru.ca
Thompson Rivers University*

Introducción

Los indicadores nacionales e internacionales de desempeño académico de la población colombiana en edad escolar son alarmantes. Por ejemplo, en las pruebas PISA del 2012 en las cuales se midió el desempeño en matemática, lenguaje y ciencias, de estudiantes de 15 años de edad, Colombia ocupó el puesto 62 entre un total de 65 países participantes (OECD, 2014). Lo más preocupante es que este desempeño representó un importante retroceso de 10 puestos por debajo de la clasificación en las pruebas del 2009 (OECD, 2010). En las pruebas PIRLS del 2011 que examinó la competencia lectora de estudiantes de cuarto y sexto grado, Colombia se ubicó entre los 10 países con nivel más bajo revelando que el 60% de los estudiantes no logran comprender e interpretar textos complejos (Mullis, et al., 2012). A nivel nacional, los indicadores son también preocupantes a juzgar por los resultados en las pruebas SABER. Las pruebas SABER son un mecanismo de evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Se aplican cada año a los alumnos de los grados tercero, quinto y noveno para evaluar sus competencias en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y competencia ciudadana. Los resultados de las pruebas del 2015 revelan que la mayoría de la población estudiantil se ubica en niveles de desempeño mínimo o deficiente. Por ejemplo, en el área del lenguaje apenas un 40% de los estudiantes en quinto grado y un 43 % de los estudiantes en grado noveno demostraron un desempeño satisfactorio o avanzado (ICETEX, 2016).

Dentro de esta preocupante panorámica de bajo desempeño, los sectores rurales son los más afecta-

dos. Específicamente la comunidad rural que participó en el estudio que se reporta en este capítulo se ha desempeñado de manera persistente por debajo de la media nacional en las Pruebas SABER (Secretaría de Educación Municipal, 2016), lo anterior evidencia la necesidad urgente de adelantar procesos de mejora de la calidad de la educación. Como investigadores educativos, nos enfrentamos primeramente al reto de entender las causas del precario desempeño y seguidamente a identificar e implementar acciones pedagógicas conducentes al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin desconocer el papel que una gama amplia de factores juega en el mejoramiento de la calidad de la educación, el presente estudio se enfocó en el docente, ya que estudios anteriores han demostrado que el maestro es el factor de mayor impacto en el aprendizaje en comunidades estudiantiles de bajos recursos económicos y de familias con pocos niveles de educación (ver por ejemplo Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004).

El presente capítulo da cuenta de un proceso de innovación pedagógica en el área de la lectura. El estudio que se detalla en este capítulo tuvo lugar en dos comunidades rurales en Colombia, el cual se llevó a cabo durante un período de dos años. Este estudio hace parte del proyecto *Empoderamiento de comunidades rurales a través del mejoramiento de los hábitos y prácticas de la lectura*. La ejecución del proyecto macro tuvo como propósito central lograr mayor efectividad en la enseñanza de la lectura y mejorar los hábitos de lectores en las comunidades rurales beneficiadas a través de un trabajo articulado entre padres, alumnos y maestros.

Los componentes principales fueron los siguientes:

1. Dotación de aulas con material de lectura cuidadosamente seleccionado.
2. Apoyo didáctico a los profesores a través de capacitación continuada durante entrevistas formales, informales y demostraciones.
3. Acercamiento a los padres de familia para involucrarlos con las actividades de lenguaje y lectura propuestas en el proyecto.
4. Estimulación constante hacia la lectura a través de la implementación de actividades innovadoras.
5. Seguimiento del proceso a través de la evaluación de los estudiantes en diferentes habilidades del lenguaje y lectura.

Antecedentes generales/teóricos innovación pedagógica

Innovación pedagógica: En palabras de Brenes (2015:6), “La dimensión pedagógica atiende lo referente al proceso enseñanza-aprendizaje, metodologías, planificación y evaluación de la enseñanza, capacitación de personal y otros aspectos que afectan el desarrollo de la educación como tal”. La innovación tiene componentes explícitos, implícitos, ideológicos, cognitivos, afectivos y éticos (Carbonell, 2002). Por otra parte, la innovación pedagógica es un proceso que primeramente implica un cambio, el cual se da con el propósito de mejorar, de manera continua, prácticas de enseñanza que en última instancia resulten en logros de aprendizaje. Para innovar primero hay que transformar el saber pedagógico. Esta transformación se logra creando un clima propicio para indagar, descubrir, ensayar, reflexionar y criticar

(Schön, 1992). La innovación pedagógica va más allá de la implementación de nuevos programas o incorporación de nuevas tecnologías; la innovación profunda, duradera y sostenible es un proceso de capacitación y crecimiento personal e institucional (Escudero, 2014). Todo esto acompañado de la articulación clara y precisa de una serie de procesos que abarcan reestructuración curricular, implementación didáctica de nuevas técnicas y estrategias, y re-conceptualización de filosofía de la enseñanza.

Investigaciones tanto en Latinoamérica (e.g., Guzmán & Ecima, 2011; Tedesco, 2009) como en otras partes del mundo (ver Hattie, 2009; Hattie & Yates, 2014) revelan que el factor más importante para lograr la optimización de los procesos de enseñanza aprendizaje, que a fin de cuentas es lo que se busca con la innovación, es la capacitación pedagógica del docente. Por esto, y sin desconocer otros factores importantes a nivel institucional y gubernamental, el presente estudio se enfocó en un trabajo de desarrollo profesional para el docente. Específicamente, se buscó una transformación del saber y el hacer pedagógico.

Como señala Brenes (2015:16), “Las innovaciones pedagógicas son posibles desde una experimentación de la labor docente que comprenda análisis constante del desempeño alcanzado, de manera que se asegure la congruencia entre lo planteado teóricamente y lo desarrollado de forma práctica”. De manera similar, Marchesi (2011) enfatiza la importancia de una estructura de apoyo y refuerzo que sostenga la innovación, ya que sin ella la innovación tiende a desaparecer. Por lo tanto, el acompañamiento en el proceso de innovación requiere capacitación que permita al docente diagnosticar su propia situación, desarrollar y movi-

lizar planes de acción y evaluar tanto su implementación como los resultados. Para efectos del presente estudio, la capacitación, apoyo y seguimiento al docente fueron hechas por parte del investigador.

De acuerdo con Marchesi (2011), hay tres dimensiones cruciales para la innovación pedagógica: la disposición, la competencia, las condiciones estructurales y de trabajo, “la disposición de los profesores, es decir, el interés, la motivación y el compromiso de valorar oportunidades. Nunca se innova si se está quieto, nunca se innova si no se está satisfecho con lo que se hace o si todos los cambios parecen una pesada carga más que una oportunidad” (Marchesi, 2011:11).

De manera similar afirma que el conocimiento pedagógico y la práctica se desarrollan a través de la interacción entre lo que el maestro piensa o sus actitudes, su quehacer docente, y lo que a su manera de ver son los resultados de su práctica docente. Westbrook *et al* Concluye esto después de una revisión sistemática y rigurosa de cientos de estudios relacionados al currículo, la pedagogía, y el desarrollo profesional de educadores en países en vías de desarrollo.

Además de las actitudes del maestro y su disposición al cambio, muchos investigadores en el área de la educación afirman que el conocimiento de la disciplina o área de enseñanza es un factor determinante en el logro de los objetivos de enseñanza-aprendizaje (Shulman, 1986).

Referentes teóricos y conceptuales

En cuanto al trabajo con los docentes, este proyecto se abordó desde dos perspectivas teóricas: la teoría de Schön (1983, 1992) en relación a la construcción

del saber pedagógico a través de la reflexión continua y la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) en relación al apoyo del otro para lograr niveles de desempeño más avanzados. El conocimiento pedagógico no solo se construye desde la teoría, sino también desde la acción traída al consciente a través de la reflexión permanente sobre la práctica en el aula (Schön, 1992). Sin embargo, no se puede desconocer que esta construcción se optimiza a través de la interacción social. Por lo tanto, este proyecto buscó dar apoyo al maestro de la escuela rural ciñéndose al modelo sociocultural vygotskiano (Vygotsky, 1978, 1987) en cuanto la ayuda del investigador sirvió de andamiaje para facilitar en los maestros la construcción de su saber pedagógico, logrando así lo que Vygotsky llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Seguidamente, se esperó que el docente ofreciera el apoyo necesario para que los alumnos alcanzaran su potencial. En la misma tónica, las técnicas propuestas, las cuales tienen un componente significativo de socialización, fueron concebidas como un mecanismo de andamiaje para facilitar el desarrollo de la competencia lectora.

Desde la perspectiva del desarrollo comunitario, este proyecto responde a los planteamientos de Paulo Freire referidos al empoderamiento de comunidades para lograr su desarrollo. Las personas no son recipientes vacíos para llenar de conocimiento; al contrario, cada individuo, aún aquellos considerados analfabetas, trae consigo una plétora de conocimientos y experiencias que deben hacerse parte integral en cualquier proceso de educación (Freire, 1992). Además de esto, Freire hace un llamado a la valoración de formas de conocimiento que van más allá de la palabra escrita. En concordancia con los planteamientos de Freire,

el trabajo con los padres de familia reconoce el valioso aporte que ellos pueden hacer a los logros de los objetivos de este proyecto a través de su capacidad de escucha y de plantear preguntas. Más detalles al respecto son presentados en la metodología.

Para efectos de este estudio, el conocimiento pedagógico que se buscó mejorar y transformar en prácticas docentes innovadoras y efectivas fue concretamente el relacionado al lenguaje y la lectura. Con este fin, tres técnicas fueron elegidas para la innovación en la práctica docente: círculo de lectores, teatro de lectores, y lectura interactiva en voz alta. Con la implementación de estas tres técnicas se buscó fomentar el gusto por la lectura y el desarrollo de la fluidez, el vocabulario, y la comprensión.

Las investigaciones han demostrado que existe una relación positiva entre los hábitos de lectura, el desempeño académico (Stanovich, 1993; Stanovich & Cunningham, 1992, 1993) y el desarrollo intelectual (Cunningham & Stanovich, 1998). Es decir, entre más se lee, mejor es la comprensión lectora, y a más comprensión lectora, mejor vocabulario y mejor desempeño académico. Los niños con limitada exposición a textos escritos desarrollan deficiencias en la lectura, por lo tanto es importante ofrecer ambientes ricos en oportunidades de lectura recreativa (Cunningham & Allington, 2007). Además de proveer ambientes de aprendizaje ricos en materiales de lectura, es clave implementar estrategias que incentiven la lectura intensiva y extensiva. Para incentivar la motivación por la lectura es importante dar a los alumnos la oportunidad de que elijan el material de lectura de acuerdo a sus intereses (Peterson & Swartz, 2008). La oportunidad de elegir engancha a los alumnos con la lectura, lo cual resulta en

el mejoramiento de las habilidades lectoras (Buzard, Jarosz, Lato & Zimmermann, 2001). Cuando los alumnos logran conectarse con el material de lectura, las discusiones en grupo son vigorosas y enriquecedoras (Briggs, 2010). Los círculos de lectores propician un espacio adecuado para el disfrute por la lectura (Luna, 2002), el incremento de tiempo dedicado a lectura, el mejoramiento de la comprensión lectora y la ampliación de conceptos y conocimientos generales (Buzard, et al., 2001). Más detalles sobre los Círculos de Lectores se proveen más adelante en el apartado donde se detalla el proceso de implementación de la innovación pedagógica, objeto de este reporte.

Existen varios pre-requisitos para lograr la comprensión lectora; uno de ellos es la fluidez (National Reading Panel, 2000). En palabras de Pikulski (2006:73),

La fluidez lectora es un proceso que incluye habilidades eficaces de decodificación que permiten al lector comprender el texto. Existe una relación recíproca entre la decodificación y la comprensión. La fluidez se manifiesta en la lectura oral precisa, rápida y expresiva y es aplicada durante la comprensión lectora silenciosa.

Como lo sugiere el apartado anterior, la lectura fluida incluye varios elementos importantes: precisión, ritmo, entonación y expresión. La fluidez es el puente entre la decodificación y la comprensión. La memoria, un recurso cognitivo importante para la comprensión, se ve comprometida cuando la lectura es muy lenta. Además cuando la decodificación es imprecisa y la en-

tonación y expresión son inadecuadas durante la lectura, se distorsiona el significado del texto. Cuando los estudiantes leen con fluidez, es signo de que comprenden lo que están leyendo porque es necesario entender el significado de un pasaje para leerlo con expresión. La fluidez también contribuye a la comprensión porque cuando los lectores son capaces de descifrar las palabras con exactitud y en forma automática pueden concentrar su atención en construir el significado del texto en lugar de tener que descifrar cada palabra. Por lo tanto si se quiere lograr comprensión lectora, es importante atender el desarrollo de la fluidez. La labor hacia el desarrollo de la fluidez inicia con la enseñanza adecuada de la decodificación (Torgerson, Brooks, & Hall, 2006), pero no termina allí. Además de enseñar de manera eficaz la correspondencia entre letras y sonidos, es necesario proveer abundantes oportunidades para aplicar este conocimiento en la lectura de textos.

Basada en su propia experiencia en el trabajo con docentes en países de escasos recursos, la autora del presente reporte ha evidenciado que es en esta falta de práctica en lo que radica el actual problema de falta de fluidez. Además de la falta de materiales de lectura en las aulas, existe falta de conocimiento de técnicas adecuadas y efectivas. Ante esto, se recurre a estrategias obsoletas y poco efectivas como la repetición en coro sin sentido o peor aún la lectura en voz alta en ronda, donde cada estudiante debe leer un apartado sin previa preparación. La lectura en ronda es inefectiva porque los alumnos solo leen fragmentos cortos y solo una vez (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2003). Además, generalmente provoca ansiedad y desdén por la lectura, ya que los estudiantes con deficiencias en la lectura quedan en ridículo

frente a sus compañeros. Resulta por lo tanto prioridad para esta iniciativa de innovación pedagógica incluir técnicas efectivas conducentes al desarrollo de la fluidez.

Actividades como el teatro de lectores, en el cual se lee un libreto de manera dramática, hacen de la lectura y relectura de un mismo texto una actividad atractiva (Hawken, 2008). Para el teatro de lectores, los estudiantes practican y presentan un libreto en frente de sus compañeros. El teatro de lectores promueve primordialmente la expresión oral y la fluidez en la lectura. Más detalles sobre los pasos a llevar para la implementación el teatro de lectores son presentados más adelante.

Otro aspecto crítico para la comprensión lectora es el conocimiento del vocabulario (National Reading Panel, 2000). Una vez adquiridos los procesos básicos de decodificación y lectura automática y eficiente de palabras y textos, aspectos más generales del lenguaje como el vocabulario se convierten en factores determinantes en la comprensión de textos (Chall, 1983; Ramírez, 2014; Sticht, 1979). Además de su papel en la comprensión lectora, el vocabulario cristaliza la inteligencia, la capacidad de aprender y la capacidad para hacer abstracciones mentales (Kaufman, 1994). Desafortunadamente, la enseñanza del vocabulario de manera sistemática es uno de los aspectos más descuidados en la enseñanza (Biemiller, 2012).

La lectura interactiva en voz alta por parte del docente de textos, tanto narrativos como académicos, es una herramienta poderosa para enriquecer el léxico de los alumnos (Biemiller & Boote, 2006) y ampliar sus redes conceptuales. Para que sea efectiva, es necesario que los estudiantes participen durante ella de

manera activa (Walsh & Blewitt, 2006). Esta participación se puede lograr a través de preguntas (Roberts, 2008) de corte predictivo, literal, interpretativo, analítico, inferencial, evaluativo, y crítico, las cuales se deben hacer antes, durante, y después de la lectura.

Además de ser una actividad óptima para ampliar el léxico, la lectura interactiva en voz alta contribuye al desarrollo de la fluidez, ya que les brinda a los estudiantes la oportunidad de escuchar lectura fluida de manera recurrente. También contribuye al desarrollo de estrategias de comprensión lectora, ya que a través de la lectura interactiva en voz alta, el maestro puede modelar estrategias para identificar la idea central en un texto, para hacer inferencias, interpretaciones, análisis crítico, e interpretación de lo leído. Más adelante en la sección donde se exponen los detalles de la implementación de la innovación pedagógica, se presentan los pasos a seguir para la implementación efectiva de la lectura interactiva en voz alta.

Las tres técnicas (círculo de lectores, teatro de lectores y lectura interactiva en voz alta) aquí esbozadas fueron seleccionadas como eje de la innovación pedagógica en la enseñanza de la lectura por su comprobada efectividad en la promoción de buenos hábitos de lectura, la fluidez, el vocabulario, y la comprensión de textos. Cabe anotar que en su conjunto, son estrategias primordialmente comunicativas. Algunos expertos en educación afirman que las estrategias comunicativas son más efectivas porque promueven prácticas pedagógicas que son intrínsecamente interactivas y son más propensas a tener un impacto en el desempeño de los alumnos (Westbrook, et al., 2013). Hasta el momento, las tres técnicas propuestas para este estudio no son ampliamente conocidas

en Colombia. Es importante examinar si su aplicación en un contexto rural con bajos niveles de educación y desempeño académico es viable y efectiva.

Metodología

La presente investigación es un estudio de caso de tipo cualitativo llevada a cabo durante dos años. El caso objeto de estudio es la comunidad educativa incluyendo el docente, los alumnos ($n = 25$) repartidos desde el grado preescolar hasta el grado quinto, y los padres de familia ($n = 15$) de una escuela rural en la región andina de Colombia. El Secretario de Educación de la cabecera municipal señaló la necesidad de estudiar esta comunidad, ya que los índices de alfabetización de los adultos pertenecientes a ella y el desempeño de los estudiantes son de manera persistente los más bajos del municipio. La comunidad ha sido directa y fuertemente afectada por la violencia del conflicto armado en Colombia, en particular durante la primera década del presente siglo. La base de la economía de la comunidad es la agricultura tradicional, siendo algunos de ellos propietarios de pequeñas parcelas y otros jornaleros de minifundistas. Los ingresos de la comunidad en general se encuentran por debajo de la línea de pobreza. Todos los estudiantes se desplazan hacia la escuela caminando, y la distancia de sus casas a la escuela varía desde cinco minutos a una hora y media de camino. El acceso a la escuela desde la cabecera municipal es por carretera destapada y toma una hora y media en camión, el cual solo hace dos recorridos: uno en la mañana y otro en la tarde. El docente es Licenciado en Educación con énfasis en tecnología y al momento del estudio tenía cuatro años de

experiencia docente.

Como es típico del modelo Escuela Nueva, solo hay un docente quien es responsable de la enseñanza simultánea de los 25 alumnos que asisten al centro educativo y que van desde el preescolar hasta el quinto grado. La Escuela Nueva es un modelo pedagógico diseñado en Colombia a mediados de los años 70. Uno de los principales objetivos de la Escuela Nueva es ofrecer escolarización flexible que permita a los educandos avanzar a su propio ritmo de aprendizaje sin perjudicarse por ausencias escolares cuando su participación en la economía familiar (por ejemplo en temporada de recolección) así lo requiera. Tan pronto como los alumnos desarrollan habilidades básicas de lectura y escritura, trabajan la mayor parte del tiempo de manera independiente desarrollando las actividades guiadas por las cartillas de Escuela Nueva. En cuanto a la planta física, la escuela cuenta con dos aulas de dotación muy precaria. Es de anotar que, aparte del tablero, los escritorios individuales para los alumnos, y las guías o cartillas de Escuela Nueva, al inicio del presente estudio no había otros recursos didácticos. No había ni siquiera un libro de lectura infantil.

La ejecución del proyecto se llevó a cabo en los siguientes pasos:

1. Diálogos con agentes educativos para identificar las comunidades rurales más necesitadas.
2. Diálogos y conversaciones con los profesores para plantear el proyecto e iniciar intercambios de saberes pedagógicos y didácticos.
3. Diálogos con padres de familia para sensibilizarlos al proyecto, familiarizarlos con sus objetivos e involucrarlos en el proceso.

4. Evaluación de los estudiantes para obtener perfiles de desempeño antes de iniciar la implementación de las nuevas estrategias.

5. Demonstraciones y capacitación para docente, padres y alumnos.

6. Dotación de aulas con material de lectura y capacitación en el uso de los libros de manera efectiva.

7. Implementación de tres prácticas innovadoras: círculo de lectores, teatro de lectores, y lectura interactiva en voz alta.

8. Implementación de las estrategias por parte del docente utilizando activa y efectivamente los libros y el material de apoyo proporcionado.

Para la recolección de datos se echó mano de una variedad de herramientas tales como encuestas, entrevistas semiestructuradas, discusiones en grupo, y observaciones de aula. Las encuestas recolectaron información sobre las prácticas de lenguaje y de lectura en las familias. Algunos padres las llenaron de manera independiente, y aquellos con bajos niveles de alfabetización recibieron ayuda del investigador y un grupo de asistentes haciendo las preguntas en voz alta y tomando nota de las respuestas. Las encuestas fueron codificadas utilizando métodos deductivos, usando como base de las categorías la temática de las preguntas. Los padres de familia participaron también en discusiones en grupo y talleres (al inicio y al final del estudio) de lectura interactiva y crítica. Estos fueron grabados y transcritos para luego identificar temas predominantes respecto a la implementación de las innovaciones pedagógicas en el aula y su papel de acompañamiento en los hogares. Para lograr que aún los padres analfabetos pudieran participar

en el proyecto, durante los talleres se enfatizó la importancia de sus conocimientos y experiencia de vida y cómo estos podrían ser utilizados para ayudar a sus hijos durante la lectura compartida. Además, los padres recibieron capacitación sobre cómo hacer preguntas de tipo literal, evaluativo, inferencial e interpretativo, enfatizando que para hacerlo no necesitan saber leer o escribir, sino ser buenos escuchas.

El maestro participó en tres entrevistas semiestructuradas (al inicio, después del primer año, y después del segundo año) donde se le hizo una variedad de preguntas relacionadas a la enseñanza del lenguaje y la lectura. De igual forma, tres muestras de su práctica docente fueron tomadas a través de observaciones de aula, las cuales fueron grabadas en video. Los videos y las transcripciones de las entrevistas fueron codificadas usando una combinación de métodos inductivos y deductivos; es decir, algunas categorías fueron identificadas por adelantado usando como referencia la evidencia científica y otras emergieron de manera espontánea por medio de la identificación de temas recurrentes.

Aspectos de la innovación pedagógica en la enseñanza de la lectura y su implementación

El proceso de innovación se enfocó en la implementación de tres técnicas: círculo de lectores, teatro de lectores y lectura interactiva en voz alta. Estas técnicas fueron seleccionadas porque estudios previos han demostrado su efectividad en la ampliación del vocabulario y el enriquecimiento del lenguaje en general, lo que mejoraría de la comprensión de escucha y de lectura, así como la ampliación de conceptos.

Se recomendó su implementación de manera re-

gular, intencional y sistemática. Los siguientes son los detalles específicos del plan entregado al docente para una implementación efectiva.

Círculos de lectura

Los círculos de la lectura inician con un festival de libros preferiblemente un viernes, el docente elige varios libros y pone 3 o 4 copias de cada uno en una mesa. El maestro presenta de manera breve el tema de cada libro para motivar a los alumnos. Los alumnos eligen el libro que más les llamó la atención. El maestro asigna roles (cazador de palabras, director de charla, amigo del personaje, etc.) a los alumnos y actividades pertinentes al rol. Los alumnos se llevan los libros a casa con una actividad a realizar con la familia. Los siguientes son ejemplos de algunos roles acompañados de actividades:

- Cazador de palabras: su responsabilidad es elegir palabras o expresiones interesantes, explicar por qué le llamó la atención o por qué las eligió y explicar el significado.
- Amigo del personaje: su responsabilidad es describir a uno de los personajes de la historia y hablar de sus características físicas, personales, etc.
- Ilustrador: su responsabilidad es dibujar una escena del cuento y explicar por qué la eligió.
- Director de Charla: el director prepara preguntas sobre lo leído. Las preguntas deben estimular la conversación.

Cada lunes durante 20 ó 30 minutos, los alumnos se reúnen con los compañeros para socializar la experiencia de lectura en familia, contribuyendo a la charla a través el rol que les fue asignado. Para la socialización, se forman grupos de acuerdo al libro leído.

Al culminar la lectura de los libros, los mismos se rotan formando así nuevos círculos de lectura. El ciclo de cada círculo varía de acuerdo al tamaño del libro. Algunos pueden durar solo una semana y otros hasta cuatro o más. Independiente de la duración de cada ciclo, es importante rotar los roles semanalmente para que cada semana los alumnos experimenten uno diferente.

Teatro de lectores

Se distribuyen entre los alumnos copias de un libro adaptado para teatro de lectores o un libreto creado por maestros. Se asignan personajes, inicialmente por grupos. Cada grupo repasa la lectura de su personaje correspondiente por 10 minutos al día durante tres o cinco días. Durante los periodos de práctica, el maestro rota por los grupos para dar apoyo. Una vez haya habido suficiente práctica se hace la lectura completa de la obra (preferiblemente un viernes al final del día e invitar a los padres como audiencia), cada grupo leyendo el personaje que le corresponde. Es importante que los niños tengan la oportunidad de preparar la lectura de lo que les corresponde por lo menos tres veces antes de hacer la lectura de toda la obra completa. La expresividad de la voz es la única herramienta teatral usada. No se debe usar vestuario ni escenografía. Es importante tener en cuenta que el objetivo de esta actividad no es la memorización, sino la práctica de la lectura expresiva y fluida con un fin significativo, la presentación final.

Lectura interactiva en voz alta

Debe llevarse a cabo usando tanto textos narrativos como académicos (ciencias, sociales, etc.). Es conveniente que el docente implemente estas actividades de lectura interactiva en voz alta por lo menos tres veces a la semana. Es una excelente manera de iniciar o terminar el día.

En esta actividad el docente o una de las asistentes lee un libro o una parte del libro en voz alta y con expresión aplicando las siguientes técnicas:

Actividades de pre-lectura:

- Mostrar la carátula, leer el título, decir el nombre del autor, y preguntarle a los niños de qué creen que se tratará el libro.

- Mostrar las imágenes y al terminar preguntar quién quiere contar la historia de acuerdo a lo que se imaginen basado en las imágenes.

Actividades durante la lectura:

- Iniciar lectura del libro creando suspenso. Para crear suspenso, suspenda la lectura en partes clave y haga preguntas de predicción.

- Explorar vocabulario interesante o nuevo. Suspender la lectura cuando se encuentren con palabras importantes y preguntar por su significado. Explicar el significado dando varios ejemplos. Enfóquese en un máximo de cinco palabras por cada sección de una hora, y recuerde hacer seguimiento de estas palabras incorporándolas cuando haya oportunidad a través del eje curricular.

- Haga preguntas de inferencia:

- ¿Por qué creen que el personaje X tomó esa decisión?

-¿Qué haría usted si se encontrara en la situación que se encontró el personaje X?

Actividades después de la lectura.

- Escribir un final diferente.
- Escribirle una carta a uno de los personajes.
- Pretender que es uno de los personajes que se rebela y quiere cambiar su papel.
- Preparar una dramatización silenciosa mientras alguien lee el cuento o capítulo del libro.
- Haga preguntas de evaluación y opinión.
 - ¿Qué le gustó de esta historia?
 - ¿Qué no le gustó y por qué?
 - ¿Qué personaje le gustó más y por qué?

Aproveche la lectura en voz alta para enseñar vocabulario y modelar estrategias de comprensión. Los siguientes son algunos ejemplos:

- Presente las características y elementos de la historia (personajes, contexto, problema, solución y argumento).
- Explique palabras, temas o conceptos que los estudiantes quizá no conozcan.
- Muestre cómo se autocorriga un lector cuando comete un error.
- Exprese su pensamiento sobre lo que está leyendo.
- Deles la oportunidad a los niños de relatar un cuento que han escuchado con narraciones dramáticas; o bien, hágalos usar tarjetas con imágenes para ordenar la secuencia de acontecimientos de la historia.

Antes o durante la lectura de un cuento o de un texto académico enseñe el vocabulario clave de manera explícita. Esto es muy importante, ya que para lograr comprender un texto el lector debe conocer por lo me-

nos el 90% de las palabras del texto. Además de definiciones, utilice actividades multisensoriales para enseñar vocabulario. Los siguientes son algunos ejemplos:

- Dramatizaciones o pantomima.
- Uso de gestos.
- Mostrar objetos reales.
- Señalar fotos o dibujos.
- Hacer dibujos rápidos en la pizarra.

Hallazgos

Educación y prácticas de lectura en el hogar

El 10% de los padres participantes no sabe leer ni escribir. La tabla 1 muestra el nivel de educación de los padres que sí saben. Como puede observarse, la mayor parte de los padres solo completó algunos años de educación primaria.

Nivel de Educación	% de Participantes
Un poco de primaria	35%
Primaria completa	31%
Un poco de secundaria	13%
Secundaria completa	6%

Aunque la mayor parte de los padres indicaron tener solamente entre uno y cinco libros de lectura en sus casas, el 100% expresó interés en tener más aduciendo la falta de libros en la casa a la falta de dinero para comprarlos.

En cuanto a las prácticas de lectura en el hogar, uno de los hallazgos más alentadores fue el incremen-

to de tiempo dedicado a la lectura. Como se puede observar en la Tabla 2, un año después de haberse iniciado el proyecto, todos reportaron actividad de lectura en la casa, con la mayoría de los participantes leyendo menos de dos horas por semana y algunos más de dos horas. En las discusiones en grupo, los padres expresaron disfrute por la lectura compartida alrededor de los libros y actividades que los niños llevaban a casa los viernes como parte de la estrategia de Círculo de Lectores. A la pregunta por qué les había gustado leer con los hijos una de las madres dijo: *“me gusta porque así me relajó después del trabajo”*. A la misma pregunta un padre contestó: *“uno aprende cosas nuevas”* y otra de las madres dijo: *“nos reímos lo más de bueno”*. Estas respuestas indican que la implementación del Círculo de Lectores con actividades tanto en escuela como en la familia no solo incrementó los hábitos de lectura, además contribuyó a crear un espacio para compartir y disfrutar en familia.

Tabla 2: Tiempo dedicado a la lectura en el hogar y a ver televisión				
Hrs. por Semana	Leyendo		Viendo TV	
	Antes	Después	Antes	Después
0	50%	0%	0%	0%
Menos de dos horas	45%	87%	0%	0%
Más de dos horas	5%	13%	100%	100%

A pesar del incremento en las prácticas de lectura en familia, es desconcertante que el tiempo dedicado

a ver televisión supera el tiempo dedicado a la lectura. Incluso las prácticas orales tradicionales como sentarse a contar cuentos e historias, trovar, contar adivinanzas, etc., han sido desplazadas por la televisión. Ninguna de las familias reportó tener acceso a la Internet en el hogar.

Prácticas de lectura en la escuela

Tanto las entrevistas con el docente como las visitas a la escuela y observaciones de aula revelaron que antes de la implementación del proyecto las únicas actividades de lectura eran las relacionadas al uso de las guías de actividades encontradas en las cartillas de Escuela Nueva, es decir, la enseñanza de la lectura limitada a los procesos básicos de alfabetización. Ninguna de las tres técnicas de lectura (círculo de lectores, teatro de lectores y lectura interactiva en voz alta) propuestas para este proyecto hacía parte del repertorio de enseñanza. Tampoco existía ningún otro tipo de programa que diera la oportunidad a los estudiantes de leer libros de lectura infantil o juvenil.

Desde el inicio del proyecto, los niños manifestaron su deseo de que se les diera acceso a libros y expresaron su interés por leer textos sobre animales, la naturaleza, dinosaurios, el espacio, e historias variadas. Estos intereses fueron tomados en cuenta al elegir los libros para el proyecto. Para propósitos del proyecto, la escuela fue dotada con un total de 200 libros, los cuales fueron dejados en el plantel como parte de su colección permanente. Los libros fueron recibidos por los estudiantes con un entusiasmo abrumador. En promedio, los alumnos pasaron de no leer ningún libro a leer entre uno y cinco libros por mes. Dos años después de iniciado el proyecto, dos de los alumnos se habían leído casi toda la colección.

Durante el primer año, el docente recibió apoyo cuatro veces de manera anual por parte de asistentes de investigación entrenados en las técnicas de lectura innovadoras. Esto sirvió de motivación para que el docente continuara implementando las técnicas. Tanto el docente como los alumnos expresaron de manera positiva respecto a las actividades relacionadas a las técnicas innovadoras. Al inicio, las actividades fueron implementadas de manera regular y muy cercana a lo propuesto por el investigador (ver plan de implementación presentado en la sección anterior). Sin embargo, poco a poco la regularidad en la implementación de las prácticas innovadoras fue disminuyendo.

En una de las visitas de seguimiento (dos años después de iniciado el proyecto), el docente reveló su temor de prestarles los libros a los alumnos para que se los llevaran a sus casa porque “se quedan con ellos y no los devuelven”. A raíz de este temor, se suspendió el préstamo de libros. También se había dejado de implementar de manera regular el teatro de lectores y el círculo de lectores. La explicación del maestro fue: falta de tiempo y dificultad en organizar las actividades. Sin el apoyo de los asistentes, la implementación regular de las actividades dejó de ser viable para el docente.

El saber y el quehacer pedagógico del docente

El análisis de las transcripciones de las entrevistas con el docente y las visitas de aula revelan una serie de vacíos de conocimiento pedagógico. Algunos de estos vacíos tienen que ver con aspectos de contenido, otros con organización curricular, y otros con didáctica de la enseñanza efectiva de la lectura. En cuanto a vacíos de contenido, el docente admitió

tener desconocimiento de varios componentes que según evidencia científica reciente, son críticos en la enseñanza efectiva de la lectura: la conciencia fonológica, la conciencia morfológica, y el vocabulario. El maestro estaba enterado de la importancia de la fluidez en el desarrollo de la lectura; sin embargo, no se evidenció un plan sistemático y efectivo para lograrlo. Para la enseñanza de la lectura en etapas iniciales (de pre-escolar a segundo grado) el docente se enfocaba primordialmente en la enseñanza de la decodificación utilizando la sílaba como base de este proceso y en etapas más avanzadas (de tercero a quinto grado) los alumnos trabajaban independientemente desarrollando actividades de las guías de Escuela Nueva, aun cuando los alumnos mostraban desempeño muy por debajo de las expectativas para su grado.

Ante la pregunta de si enseñaba vocabulario de manera regular y cómo, el docente respondió: *“Sí enseño vocabulario. Por ejemplo cuando estoy explicando algo o los alumnos están leyendo algo en la guía y aparece una palabra nueva les doy el significado yo mismo o les pido que busquen en el diccionario, o a veces les pido que hagan un dibujo”*. A la pregunta de si hacía seguimiento a esas palabras y cómo, el docente admitió que no le hacía seguimiento de manera sistemática.

Respecto a la organización curricular, las entrevistas iniciales con el maestro revelaron una concepción curricular fragmentada para la enseñanza de la lectura. En esto se evidenció una tensión entre el conocimiento declarativo y su transferencia y aplicación a la práctica. Es decir, el docente demostró tener conocimiento teórico sobre la transversalidad en el currículo, pero no una visión clara de cómo llevarlo

a la práctica. La siguiente cita extraída de una de las entrevistas con el docente ilustra este problema:

Todos esos componentes (de la enseñanza de la lectura) de los que me está hablando me parecen muy importantes y las actividades que me sugiere (círculos de lectura, teatro de lectores y lectura interactiva en voz alta) muy buenas. Pero es que yo no puedo dedicar todo el día solo al área del lenguaje. Tengo que enseñar matemáticas, ciencias, sociales y lograr muchos otros objetivos. No me puedo dedicar todo el tiempo al lenguaje y la lectura.

Esta reacción del docente revela que aún no ha hecho conciencia de que las actividades de lenguaje y de lectura pueden hacerse dentro de otras áreas, entrelazando así los diferentes saberes y logrando objetivos de aprendizaje multidisciplinarios. Es de notarse, sin embargo, que después del diálogo con la investigadora en torno a este tema, la actitud del docente cambió y se mostró entusiasmado ante el concepto de integrar de una manera más transversal al eje curricular las actividades de innovación pedagógica propuestas en este estudio.

En cuanto a didáctica de la enseñanza, el docente reveló desconocimiento de prácticas efectivas para facilitar el desarrollo del lenguaje, la fluidez, y la comprensión lectora tales como el círculo de lectores, teatro de lectores, y lectura interactiva en voz alta. Aunque manifestó que hacía lectura en voz alta para sus alumnos, los detalles al respecto revelaron que se hacía de manera esporádica y de manera incidental.

El docente es consciente del papel que juega la enseñanza del deletreo en el desarrollo de la lectura pero también allí se encontraron vacíos en cuanto a la manera más eficaz de enseñarlo.

Para terminar quiero dejar claro que el maestro aceptó de manera voluntaria participar en este proyecto y siempre se mostró dispuesto y entusiasmado ante la propuesta de innovación pedagógica aquí presentada. El maestro mismo reconoció que tenía vacíos y expresó su deseo de superarlos.

Discusión y conclusiones

Este estudio buscó examinar la implementación de innovación pedagógica en el área de la lectura enfocándose primordialmente en el docente y de manera indirecta en los alumnos y los padres de familia. Los hallazgos revelan logros primordialmente en el incremento de hábitos de lectura por parte de los estudiantes, incremento del gusto por la lectura, y participación de los padres en actividades de lenguaje y lectura en familia, propuestas por el proyecto. En cuanto al docente, se evidenciaron transformaciones en el saber y a corto plazo en el quehacer pedagógico. Las tres técnicas (círculo de lectores, teatro de lectores y lectura interactiva en voz alta) aquí esbozadas fueron seleccionadas como eje de la innovación pedagógica en la enseñanza de la lectura por su comprobada efectividad cuando han sido implementadas en países desarrollados. Este es el primer estudio que examina la efectividad de su implementación en un país en vía de desarrollo, en una comunidad rural, con bajos niveles de educación y altos índices de pobreza. Sin embargo, se evidencian retos en la sosten-

tación a largo plazo de innovaciones pedagógicas. A continuación se elabora en estos puntos.

Transformación en los hábitos de lectura en el hogar y en la escuela

Los estudiantes pasaron de no lectores a ser lectores ávidos. El hecho de que dos años después de iniciado el proyecto dos de los alumnos se habían leído casi toda la colección demuestra la efectividad de las iniciativas de innovación para motivar a los alumnos a leer, en particular las relacionadas al círculo de lectores. Este es un hallazgo particularmente interesante. Una posible explicación para este cambio es que los alumnos no leían porque no tenían libros, no porque no les gustara la lectura. También es posible que las actividades innovadoras, en particular el Círculo de Lectores, hayan jugado un papel importante en este cambio al igual que la elección cuidadosa de los libros. Este estudio contribuye a la evidencia existente respecto a la eficacia de los círculos de lectores (v.g., Brigs, 2010; Buzard, et al., 2001) indicando que los círculos de lectura hacen de la lectura una actividad social, agradable, que derrota preconcepciones de que leer es una actividad solitaria, aislante y aburrida.

Tal como lo afirman Petterson y Swartz (2008), la elección acertada de libros de lectura juega un papel muy importante en la motivación y el crecimiento como lectores. Es bien sabido que muchas iniciativas que se reducen a dotar de libros han fallado en el cambio de hábitos de lectura. Para proyectos futuros, es importante tener en cuenta que los programas de dotación deben ir acompañados de un plan de implementación de actividades conducentes al amor por la lectura. Aquí aplica el refrán popular, “No me des un pescado; enséname a pescar”.

El saber y quehacer pedagógico: Transformación y retos en su sustentación a largo plazo

En cuanto al saber pedagógico, de manera similar a los hallazgos de Guzmán y Encina (2011:10), “la presencia o ausencia de configuraciones didácticas en las clases parece obedecer a interpretaciones subjetivas que emergen más del sentido común y/o del conocimiento práctico, que del saber académico”. En especial, no se observó conocimiento sobre la evidencia científica sobre la enseñanza de la lectura (v.g., Defior & Serrano, 2011) que demuestra la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica en preescolar y de la enseñanza de la decodificación a partir del fonema y no de la sílaba. La persistencia en la enseñanza de la decodificación a través de la sílaba en una lengua transparente (con correspondencia regular entre letra y sonido) como el español, no tiene sentido. Como lo afirman Nag y Snowling (2016:44, traducción de la autora), “cuando esta práctica persiste [la enseñanza de la decodificación a partir de la sílaba] en lenguas que son esencialmente fonéticas en cuanto a la correspondencia entre letra y sonido, la razón posiblemente tiene que ver con tradición o disponibilidad”. Aunque se lograron cambios valiosos en el saber pedagógico, es difícil estimar a qué profundidad.

Las prácticas de enseñanza de la lectura del docente en este estudio son primordialmente de corte directivo, con predominancia de preguntas cerradas, las cuales no estimulan la reflexión y el pensamiento crítico. Estos resultados son congruentes con los hallazgos de Nag, Snowling, & Asfaga (2016), quienes realizaron una meta-síntesis de cientos de estudios (incluyendo uno de Perú y otro de México) en prácticas de enseñanza de la lectura en países de bajos recursos. Igual

a lo hallado por estos investigadores, en el presente estudio no se evidenciaron interacciones en relación a libros de lectura antes de implementarse el proyecto de innovación pedagógica. Además, “la enseñanza es dirigida y prescriptiva y en la interacción predomina el modelo en el cual el maestro hace una pregunta cerrada y los alumnos una respuesta, en unísono o individual según señale el maestro” (Nag, et al., 2016:43-44) traducción de la autora). Similar a los hallazgos de un estudio sobre prácticas de enseñanza de la lectura en un contexto rural en Perú reportados por De la Piedra (2006), en este estudio se observó la predominancia de actividades de decodificación y otros aspectos mecánicos, al igual que la ausencia de actividades de lectura lúdicas para promover la fluidez, el desarrollo del vocabulario y la lectura crítica.

El docente participante en el presente estudio mostró siempre buena disposición, interés, compromiso con el proyecto, y valoración por las técnicas propuestas y el saber compartido a través de las reflexiones guiadas. Dichas técnicas se implementaron durante el primer año, pero no se logró la sustentación de la innovación a largo plazo. Es posible que esto se deba a deficiencias en la competencia así como en las condiciones estructurales y de trabajo inadecuadas, ya que como afirma Marchesi (2011) todas ellas son cruciales para garantizar una implementación sostenible de los procesos de cambio y transformación en el quehacer pedagógico. Una de las barreras estructurales y de condiciones de trabajo para el maestro en cuestión es la falta de apoyo permanente. Prueba de ello es que la implementación de las estrategias se llevó a cabo cuando el docente contaba con el apoyo del investigador o de los asistentes. No se puede desconocer que

las demandas para un maestro de Escuela Nueva son abrumadoras. El maestro tiene que encargarse de todos los aspectos del funcionamiento de la institución y del de los procesos de enseñanza aprendizaje de un grupo muy heterogéneo de estudiantes. Esto puede dejar al maestro desgastado y sin la energía que requiere implementar cualquier programa de innovación de manera sistemática y regular.

No se puede descartar tampoco la posibilidad de que la interrupción en la implementación de las técnicas esté relacionada con barreras de tipo psicológico, ya que romper esquemas y cambiar hábitos no es tarea fácil. La resistencia al cambio al fin y al cabo es una condición humana, de la cual no se escapan los docentes.

La dependencia excesiva de las guías de Escuela Nueva le resta importancia al valor que tiene el diálogo entre alumnos y maestros igual que al papel crucial que juega la retroalimentación por parte del docente en el aprendizaje. Además, el uso efectivo de estas guías, que conlleve un aprendizaje exitoso, requiere de alto dominio de procesos de lectura y escritura, los cuales los alumnos participantes en este estudio no poseían. En su mayoría, su desempeño se encontraba dos grados por debajo. En este contexto, la responsabilidad total del aprendizaje es relegada al alumno y solo aquellos con niveles intelectuales avanzados pueden sacar provecho del trabajo independiente con las guías; los demás quedan rezagados.

El modelo de Escuela Nueva donde un solo docente tiene que atender las necesidades de alumnos desde el preescolar hasta el quinto grado deja al maestro sin otra opción, ya que para poder atender las necesidades de los alumnos de grados más bajos (preescolar a segundo grado), debe relegar la enseñanza para los

alumnos en grados superiores (tercero a cuarto) al trabajo con las guías. En teoría los preceptos de la Escuela Nueva propician un ambiente ideal para el aprendizaje en comunidades rurales; en la práctica, y en particular cuando el modelo va acompañado de la Escuela Unitaria (un solo profesor para todos los grados), el modelo solo responde a intereses encaminados a economizar recursos destinados a la educación. Es poco probable que cualquier innovación pedagógica en este tipo de escuelas se logre sostener a largo plazo y con la sistematicidad y frecuencia que se requiere para obtener cambios significativos si no se revisan aspectos estructurales tales como el incremento del personal docente.

Bibliografía

- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Kindergarten through grade 3*. (2nd Ed.). Jessup, MD: ED Pubs. Retrieved September, 2011, from <http://www.nifl.gov/partnership-forreading/publications/PFRbookletBW.pdf>
- Biemiller, A. (2010). *Words worth teaching*. Columbus, OH: SRA/McGraw-Hill.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), pp. 44-62.
- Brenes, M. (2015). Las innovaciones pedagógicas y la gestión de la educación en la Escuela Nueva Laboratorio “Emma Gamboa” de la Universidad de Costa Rica y el Instituto Educativo Moderno. *Revista Gestión de la Educación*, 5(2), pp. 39-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/rge.v5i2.19939>

- Briggs, S. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students*. (Unpublished master's thesis). Retrieved from ERIC. (Accession No. 511091).
- Buzard, B., Jarosz, D., Lato, K., & Zimmermann, L. (2001). *Motivating the reluctant reader*. Retrieved from ERIC. (Accession No. ED465188).
- Carbonell, J. (2002). *La Aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGrawHill.
- Cunningham, P.M., & Allington, R.L. (2007). *Classrooms that work: They can all read and write*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Cunningham, A., Perry, K., Stanovich, K., & Stanovich, P. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 139-167.
- Cunningham, A., Perry, K., Stanovich, K., & Stanovich, P. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1), pp. 139-167
- DeFior, S, & Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquitría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- De La Piedra, M. T. (2006). Literacies and Quechua oral language: Connecting sociocultural worlds and linguistic resources for biliteracy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 383-406.
- Escudero, J. M. (2014). Contexto, contenidos, y procesos de innovación educativa: ¿el dónde y el cómo de la tecnología educativa? *Docencia e Investiga-*

-
- ción: *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 39(24), pp.13-36.
- Freire, P. (1992). *Pedagogy of hope-reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Guzmán, R.J., & Ecima, I. (2011). Conocimiento práctico y conocimiento académico de los profesores de nivel inicial (seis preguntas). *Revista de la Facultad de Humanidades*, 34(2), pp. 3-13
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York NY: Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. New York NY: Routledge.
- Hawken, J. (2008). *Foundations for literacy: An evidence-based toolkit for the effective reading and writing teacher*. Ottawa, ON: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Kaufman, A.S. (1994). *Intelligent testing with the WISC-III*. Wiley: Interscience.
- Marchesi, (2011). Apertura. En E. Soubirón, D. Rodríguez, V. Sanz y A. Conde (compiladores), *La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje* (pp., 11-13). Extraído, Octubre 2016 de www.oei.es/historico/70cd/practicasinovadoras.pdf
- Nag, S., Snowling, M.J. & Asfaha, Y. (2016). Classroom literacy practices in low- and middle income countries: an interpretative synthesis of ethnographic studies. *Oxford EducationReview*, 42 (1), pp.36-54. doi: 10.1080/03054985.2015.1135115
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH

- Publication No. 00-4754*). National Institute of Child Health and Human Development. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedger, L.B. (2004). How large are teacher effects? *Educational evaluation and policy analysis*, 26(3), pp.237-257.
- Petterson, S., & Swartz, L. (2008). *Good books matter: How to choose and use children's literature to help students grow as readers*. Markham, ON: Pembroke Publishing.
- Pikulski, J.J. (2006). *Fluency: A Review of Developmental and Language Perspective*. En S.J. Samuels y A.E. Fastrup (Eds.) *What Research Has to Say About Fluency Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive summary*. PISA, OECD Publishing. Retrieved October, 2016 from <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- OECD (2014), PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, *Reading and Science* (Volume I, Revised edition, February 2014), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en> Retrieved October, 2016 from <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>
- Mullis, I., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). PIRLS 2011: *International results in reading*. TIMSS & PIRLS International Studies Centre Publishing, Lynch School of Education, Boston College. Retrieved October, 2016 from http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf

-
- Ramírez, G. (2014). Vocabulario: Un componente esencial en la lectura y la escritura. En R. J. Guzmán (compiladora), *Lectura y escritura: Cómo se enseña y aprende en el aula*. Bogotá: Universidad de la Sabana. pp. 45-72
- Roberts, T.A. (2008). Home storybook reading in primary or second language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 103-130. doi:10.1598/RRQ.43.2.1
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, USA: Basic Books.
- Secretaría de Educación Municipal. (2016). *Reporte de Gestión*.
- Stanovich, K. E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. In H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*, Vol 24. San Diego, CA: Academic Press. pp.133-180.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory and Cognition*, 20, 51-68.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 85, 211—229.
- Sticht, T. (1979). Applications of the audread model to reading evaluation and instruction. In L. B. Resnick & P. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading* (pp. 209-226). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Torgerson, C. J., Brooks, B., & Hall, J. (2006). *A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling* (Research Report No. 711). London, UK: Department for Education and Skills. Retrieved Sep, 2016, from http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR711_.pdf
- Tedesco, J. C. (2009). Calidad de la educación y políticas educativas. *Cuadernos de Pesquisa*, 39 (138), 795-811. Recuperado de:<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a06.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934.)
- Walsh, B.A., y Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278. doi:10.1007/s10643-005-0052-0.
- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F. (2013). *Pedagogy, curriculum, teaching practices and teacher education in developing countries: final report* (ISBN: 978-1-907345-64-7). *Education Rigorous Literature Review*. London, UK: EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

**La comprensión y el proceso
perceptivo: más allá
de la comprensión lectora**

MARCELINO GONZÁLEZ MAITLAND

marcelino.gonzalez@crfies.edu.mx

Centro Regional de Formación Docente

e Investigación Educativa del Estado de Sonora

Introducción

La comprensión lectora constituye una de las competencias de mayor dificultad para los estudiantes de todos los niveles académicos dentro del sistema educativo colombiano, problemática ante la cual las propuestas y alternativas de solución ofrecidas por los investigadores han resultado poco efectivas. Es por ello que en la actualidad se busca de forma insistente una orientación o enfoque que permita abordar de forma eficaz esta importante y esquiva contingencia en el seno de la educación.

Con esto en mente, el presente capítulo se centra en aquella población de estudiantes que demuestran dificultades a la hora de comprender la lengua escrita bajo la premisa de que dicha dificultad deviene de una falta de comprensión del lenguaje en su nivel más básico, la palabra como tal. Es decir, presentan un dominio pobre de la lectura de comprensión como consecuencia de un dominio aún más pobre de la competencia para vislumbrar el sentido más general de la palabra.

Como resultado de la presente investigación se revela un hallazgo tanto sorprendente como inesperado: las dificultades manifiestas en la comprensión lectora derivan mayoritariamente de dificultades en una competencia jerárquicamente superior, la comprensión en sentido general, esto se sustenta en un estudio más profundo de la percepción humana el cual revela que los problemas de la comprensión devienen en lo fundamental del pobre desarrollo de la percepción artística inherente a un proceso educativo desequilibrado, donde se absolutiza a la percepción lógica, relegando a un segundo plano, en el mejor de los casos, a todo

lo relacionado con el desarrollo de las percepciones y competencias tanto artístico - holísticas, como técnico - transformadoras.

Asimismo las dificultades en la comprensión son consecuencia también de un proceso educativo donde se absolutiza el pensamiento convergente, que no deja espacios para la incertidumbre y mucho menos a la fantasía, la imaginación y otros componentes del pensamiento lateral.

Desarrollo: ciencia, arte y técnica en la educación

La conciencia cuenta, al menos, con tres capacidades básicas esenciales: la abstracción, que adquiere concreción a través de los conceptos, la abducción manifiesta a través de las imágenes artísticas y la síntesis apreciable en el ingenio.

En cualquier acto perceptivo están presentes en mayor o menor medida estos tres componentes de la conciencia. La construcción perceptiva que privilegia al binomio abstracción-concepto deviene en lo que hoy se conoce como lógica y consecuentemente como ciencia. La dimensión perceptiva protagonizada por el dúo abducción-imagen artística induce al arte, en tanto que la preponderancia del binomio síntesis-ingenio genera a lo que hoy se conoce como técnica. Ninguno de los dominios referidos es puro por lo que, en principio, no se puede establecer una línea demarcadora entre ellos, como se ha intentado a lo largo del último milenio.

Ciencia, arte y técnica son formas básicas de la estructuración de la conciencia, irreductibles las unas a las otras. Las demás construcciones perceptivas que componen la conciencia, y que además son formas de

su existencia, se cimientan y construyen sobre la base de las más diversas combinaciones creativas de estas tres capacidades básicas, cuyos aspectos esenciales se describen en la siguiente tabla:

Formas básicas de la conciencia			
	Ciencia	Arte	Técnica
Célula básica	Concepto: conjunto de rasgos esenciales de un objeto	Imagen artística Coherencia atribuida por conciencia	Ingenio: síntesis de cualidades de diferentes objetos para obtener un efecto deseado
Resultado	Necesario	Probable	Concebido
Veracidad	Coherencia lógica	Percepción estética, ética, de armonía	Eficacia, eficiencia
Operación	Analizar - deducir	Abducir	Sintetizar
Procesador	Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho	Pensamiento crítico
Método	Lógica	Estética - ética	Cibernética de 2º orden
Cognición	Objeto	Sujeto	Sistema
Percepción	Lo que se repite y es común a múltiples eventos	Lo distintivo de cada evento y que dota a éste de identidad	Lo que es posible lograr, cualidades que pueden ser obtenidas a partir de las existentes

Difícilmente se puede justificar que alguna de estas formas básicas de la conciencia sea superior o más importante que las restantes. Es preponderante reconocer, además, la diferencia existente entre la forma de conciencia llamada ciencia y el feudo de conocimientos bautizado bajo ese mismo nombre.

La paradoja “todo se repite y a la vez nada se repite”, así como la necesidad de transformar y adecuarse a las cambiantes condiciones contextuales, obligó al cerebro a estratificarse en dos hemisferios funcionalmente asimétricos. El primero de ellos es el hemisferio izquierdo, capaz de percibir lo que se repite, de ignorar las diferencias y, por consiguiente, de funcionamiento abstracto y conceptual, así mismo, el cerebro humano cuenta con un hemisferio derecho, incapaz de ignorar los detalles, orientándose a la identificación de

los objetos y descubriendo su coherencia a través de procesos abductivos e imágenes artísticas.

Sin embargo, el percibir el mundo por una vía u otra no es suficiente, pues hay que transformar a éste y autotransformarse para adecuarse a él, ser eficientes y obtener los fines deseados. Para ello se hace necesario considerar las percepciones proveídas por ambos hemisferios sobre el contexto y sobre sí mismos, haciendo combinaciones ingeniosas de las propiedades del universo de objetos al alcance para satisfacer las necesidades adaptativas de cada sistema, en el caso que nos atañe el educativo.

Cada hombre tiene su propia percepción de lo regular, de lo que se repite cíclicamente y cuenta con una diversidad de conceptos, producto de sus propias abstracciones, que conforman lo que se puede llamar su ciencia particular, su “ciencia propia”. De igual manera a cada hombre le es inherente un “arte propio” y una “técnica también propia”.

Es de destacar que cuando el hombre se integra en sistemas culturales, se fraguan estructuras propias de las percepciones científicas, artísticas y técnicas de aquellos con los que ha de compartir dicho sistema cultural y que ya se encuentran inmersos en él de manera previa al sujeto que se integra, surgiendo así las estructuras científicas, artísticas y técnicas que caracterizan e identifican a las diferentes culturas.

Por ello, ciencia, arte y técnica no son patrimonio exclusivo de científicos, artistas e ingenieros respectivamente, sino que son componentes esenciales de la conciencia de cada hombre, reflejadas en la actividad permanente de sus hemisferios cerebrales.

Bajo este criterio, la educación como proceso debe ser reorientada, puesto que no se trata de llenar a los

alumnos de concepciones ortodoxas, propias de las culturas comunitarias y/o dominantes. Hay que operar sobre las concepciones científicas, artísticas y técnicas de cada estudiante, aceptando definitivamente su diversidad cultural. De ahí las posiciones constructivistas y la, tan hoy en boga, “Escuela Integradora, Inclusiva o de la Diversidad Cultural”, la concepción de “las inteligencias múltiples”, etcétera.

La ciencia, arte y técnica objetos del proceso educativo no deben venir de arriba, deben emerger del mismo seno de éste, venir de abajo como ocurre con los demás componentes del trayecto educativo, cuya planificación se da por derivación, en tanto que el proceso real se da por integración.

Cada maestro, en el ejercicio de su profesión, se enfrenta a los más disímiles problemas y a través de la resolución de los mismos va creando la percepción científica, artística y técnica de la docencia que conforma su experiencia, ingrediente fundamental de la maestría pedagógica que exhiben muchos educadores.

De seguir esta línea de ideas se infiere que la comunidad docente genera así una experiencia sistematizada, un tanto objetiva -al ser compartida por la comunidad- y un tanto verificable -a partir de la eficacia manifiesta en la solución a los problemas-, dando como resultado algo muy parecido a una ciencia de la educación. No obstante, sobre esta perspectiva surge espontáneamente el conflicto de estudiar, a través de métodos científicos, y por consiguiente objetivos y verificables, un proceso tan subjetivo e incommensurable como lo es el proceso educativo.

Lamentablemente el arte y la técnica no han contado con los mismos privilegios de la ciencia en la educación. Si se pudieran sistematizar los resultados

aportados a través de la abducción-imagen artística y/o por la síntesis-ingenio de la comunidad educativa, considerando su mayor o menor objetividad, desarrollo armónico, percepción ético-estética así como eficiencia y eficacia, se obtendría finalmente un arte y una técnica propias de la educación.

Por desgracia no existe una ortodoxia del arte y de la técnica, pero incluso si existiera, nadie que “ame” a la educación estaría interesado en “devaluarla” mostrando su carácter artístico y/o técnico en una sociedad que solo venera al conocimiento científico ortodoxo.

El legado aristotélico del que se centra la civilización occidental ha eclipsado a los no menos importantes aportes de Platón, quien abogó a través de sus *Diálogos Platónicos* por un equilibrio entre las diversas formas de la conciencia, en lugar de una absolutización del pensamiento lógico-científico.

Es oportuno considerar el camino que indica la naturaleza para salir de una situación tan compleja como la relación ciencia-arte-técnica. Como se puede observar en la estructura del cerebro, no se trata de separar al conocimiento producido por el hemisferio izquierdo (supuestamente verdadero) del generado por el hemisferio derecho (supuestamente falso o pseudo-científico). Se trata de buscar una percepción integral, holística, exenta de cualquier acto de segregación.

Existe una marcada diferencia entre encontrar soluciones a un problema y resolverlo, puede ocurrir, y de hecho ocurre, que la solución lógico-científica a un determinado problema se contraponga a las concepciones religiosas de la comunidad en que se da el mismo, igual puede ocurrir con la moral, economía, justicia o cualquier otra forma de la conciencia. El camino que ha de llevar al hombre a las soluciones reales de

los problemas que lo aquejan tendrá que lograrse a través de la perspectiva que ofrece el “pensamiento complejo” como integración de todas las formas de la conciencia.

Las soluciones a los problemas reales que afectan al hombre son, ante todo, soluciones, y por consiguiente verdades culturales. Es una utopía seguir enfocándose hacia la búsqueda de soluciones puramente objetivas en lo individual o aculturales en lo social.

La percepción

Percepción es reflejo en la conciencia de los objetos y fenómenos sometidos a la observación. Es un producto de la conciencia en su interacción con la realidad. La dinamización de su desarrollo es impulsada por la contradicción entre realidad objetiva y realidad subjetiva, que apunta directamente a la pregunta: ¿cuán coincidente es la una con la otra?

La percepción se realiza a través de imágenes artísticas, las cuales dotan de coherencia al reflejo, en la conciencia, de los objetos sometidos a observación. Las imágenes artísticas, tal como sugiere la creación de que ha sido objeto el ser humano, pueden adoptar las siguientes vías: la coherencia lógica (propia del modo “I”, alojada en el hemisferio izquierdo, misma que funciona con relación a conceptos, juicios, razonamientos, leyes, teorías y paradigmas preexistentes), la coherencia artística (propia del modo “D”, que radica en el hemisferio derecho y trabaja sobre la base de la estética, la armonía y toda percepción global del objeto que incluye a la imaginación, la fantasía, la intuición, etc.) y, por último, la coherencia cibernética (propia de la contradicción dialéctica modo

“D”-modo “I”, por lo que encuentra su motor sobre la base de la acción transformadora del medio, otros sujetos y sobre sí misma, ésta incluye a la relación entre señal de entrada y señal de salida).

A través de la percepción se puede ir desde un reflejo deformado de la realidad, hasta el descubrimiento de aspectos y dimensiones no perceptibles por otras vías cognitivas. La triangulación lógica-arte-cibernética disminuye el riesgo de deformaciones en el reflejo que se ofrece a través de la percepción.

Ciencia-arte-técnica en la educación

Existe una opinión bastante generalizada en la comunidad educativa, y más allá de ésta, tendiente a considerar que tanto la didáctica, como la pedagogía y/o toda disciplina “seria” que se ocupe del estudio de la educación, han de tener un carácter científico. Esta perspectiva no es de asombrar, pues vivimos en una civilización en que predomina una peligrosa tendencia hacia el racionalismo, con la consecuente marginación y discriminación a perspectivas tan importantes como las relacionadas con la técnica y con el arte: las transformaciones y los sentimientos.

La abstracción, validación y objetividad son, entre otras, características que dan identidad al conocimiento científico. Pero no todo es “color de rosa” cuando se aborda el complejo problema de la educación. La abstracción, por su parte, lleva al investigador con extraordinaria frecuencia a resultados reduccionistas peligrosamente alejados de las realidades educativas, al no considerar aspectos que resultan medulares en cualquier descripción aceptable del proceso.

La verificación de los resultados obtenidos, en la actualidad devenida en “validación” dados los agudos

problemas filosóficos que gravitan alrededor de la categoría “verdad” incluso para las ciencias fácticas o experimentales, asume un elevadísimo reto al tratar de temas relacionados con la educación, dado su carácter complejo, bajo un absoluto predominio de la incertidumbre, la no linealidad, la irreversibilidad y la no repetitividad de los fenómenos y procesos propios de la educación.

La objetividad (independencia de los elementos subjetivos), tanpreciada por la construcción del conocimiento científico, induce un proceso recurrente de deshumanización de todo cuanto sabe el hombre. En dicho proceso se puede observar cómo conocimientos que surgieron en los más disímiles contextos, con determinadas creencias religiosas, bajo la égida de reglas morales, estructuras económicas, concepciones filosóficas, luchas políticas, desarrollo tecnológico y percepciones artísticas muy específicas, son despojados de este influjo subjetivo tan propio del ser humano, en aras de una validación “objetiva”. En vista de este panorama, la interrogante que surge de forma espontánea y natural es: ¿cómo educar al hombre, cómo transformar sus sentimientos y hacerlo depositario de los más preciados valores humanos, desde una perspectiva despojada de todo aquello que dignifica, ennoblece e identifica a la humanidad?

El arte de la educación

La toma de decisiones que realiza el hombre en condiciones de incertidumbre, indeterminación o infinitud no puede ser sustentada a través de estructuras o métodos lógicos, pues los resultados a que estos arriban deberán ser precisos, exactos y necesarios. Estas circunstancias privan al modo “I” (modo de

procesar la información el hemisferio izquierdo) de la capacidad para participar de forma determinante en la toma de decisiones, pues la vida raramente brinda la posibilidad de que éstas se realicen en condiciones de total información, certidumbre y/o inusual certeza. Sobre el modo “D” (hemisferio derecho) recae pues, la gran responsabilidad de tomar las decisiones que hagan que el sistema se preserve, desarrolle y difunda sostenida y permanentemente.

Si bien en la lógica clásica se entiende por “inducción” al método que permite pasar de lo particular a lo general, y como “deducción” al proceso contrario, en la lógica moderna se entiende como “inducción” a aquellos métodos que arrojan resultados probables, en tanto que la deducción representa a aquellos métodos que dan como resultado eventos necesarios. Es evidente que la inducción sigue siendo, en la lógica moderna, atributo predominante del modo “D”, en tanto que la deducción es distintiva del modo “I”.

Toda decisión parte de un hecho o información que actúa como señal de entrada (por lo general encubierta por algún problema), a lo que sigue el procesamiento de esa señal de entrada que implica una predisposición o vivencia que involucra a una complicada red de enlaces inversos tanto positivos como negativos y finalmente un comportamiento o señal de salida. De manera que a toda decisión le es inherente un problema, una predisposición o vivencia y un comportamiento, todo bajo la égida flexible del modo “D”.

Ante un determinado problema, existen infinitud de posibles comportamientos de los cuales solo un número reducido permite dar solución al problema planteado, la probabilidad de que se llegue a esta solución por vía de prueba y error es nula, de manera

que solo mediante la aplicación de la inteligencia le es posible, a cada sistema, el encontrar las soluciones a sus problemas. Pero, como ya habíamos visto con anterioridad, al modo “I”, en principio, le es imposible mediar con lo indeterminado, lo infinito o con la incertidumbre, de manera que ese acto de inteligencia, necesario para dar solución a la enorme mayoría de los problemas que se anteponen en nuestro camino, será necesariamente resultado de la actividad preponderante del modo “D”.

Todo cuanto observamos en la vida se nos presenta como un conjunto infinito y/o indeterminado de hechos separados que cuentan con una enorme multiplicidad de posibles sentidos, tendencias, interpretaciones, etc. La imagen artística (estructura funcional básica del modo “D”) es el vehículo que nos permite imprimir coherencia a tales observaciones.

La imagen artística da como resultado un reflejo o modelo de los disímiles objetos y fenómenos sometidos a observación, atribuyéndole el sentido, la coherencia e incluso la esencialidad que tal vez no tengan. La relación fenomenológica que se establece entre el reflejo producto de la imagen artística y los objetos sometidos a la observación es percibida por el hombre como una analogía de apariencias.

Podría decirse que para el hombre toda posibilidad de encontrar coherencia en los hechos observables se presenta como una apariencia, lo que puede considerarse natural, si se tiene en cuenta que su vehículo de reflejo es la imagen artística. La apariencia manifestada como imagen artística implica una operación de identificación de semejanzas y diferencias con respecto a lo que se puede ver, pensar o imaginar.

La imagen artística refleja al objeto a través de

una o varias cualidades, comunes entre imagen y objeto. Los objetos cuentan con infinidad de cualidades, algunas de ellas son elegidas por nuestra conciencia para representar o modelar al objeto, conformándose así la imagen artística.

La imagen artística revela una existencia anterior (describe o incluye lo observado), una existencia como posibilidad (capacidad de predicción), en la medida en que es precedida por su existencia en la mente de su creador. Pero es una posibilidad que cobra vida independiente por ser abrazada por la colectividad, que en cuanto imagen resulta autónoma, en cuanto potencialmente posible.

El científico utiliza la imagen artística como vehículo para calar en los objetos sometidos a la observación, percibiendo nuevas cualidades que a su vez le remiten a nuevas imágenes, las cuales a también le permiten revelar nuevas regularidades, leyes, teorías y paradigmas.

La imagen artística es, efectivamente, un constructo puramente mental. Su importancia en el arte reside en el hecho de que no se orienta hacia la búsqueda de propiedades tangibles de los objetos, sino que a través de ella se revela pasado, presente y futuro del hecho que le da origen a la misma, incursionándose en su especificidad polisémica.

Toda obra científica denota una analogía con la propia construcción heurística que deviene de la visión e intencionalidad del científico. Es como si sobre toda indeterminación posible, esta “analogía de apariencias” permitiera determinar elementos potencialmente significativos. En esta última afirmación se torna redundante el hecho de que las analogías y apariencias a que se ha hecho referencia, ya de hecho

contienen aquello que a juicio y percepción del investigador resulta significativo.

Todos los objetos de la naturaleza tienen cualidades comunes y cualidades que los diferencian, es solo respecto a nuestros sentidos y necesidades que una semejanza cuenta más que otra. La imagen artística representa la aprehensión de un sentido cuya naturaleza es constantemente recreada, ya sea en la realización de la obra o en su apreciación. En términos cognitivos el hecho artístico solo es posible como inferencia abductiva y solo puede dirigirse para aquello que se identifica como vivencia.

Hay distintos grados de subjetividad de las imágenes artísticas: el hecho de que la conciencia cuente con un registro de patrones que identifican a los objetos que con mayor frecuencia ella refleja implica una economía y automatización de la actividad cognitiva que desarrolla la conciencia. Cuando los objetos sometidos a la observación poseen rasgos muy cercanos a los rasgos contenidos en alguno de los patrones registrados en la conciencia, espontáneamente ésta los identifica con dichos patrones y consecuentemente les atribuye parte de sus propiedades.

Cuando la percepción de los objetos se aleja de los registros contenidos en la conciencia, ésta se ve obligada a concebir nuevos patrones, echándose a andar un complicado proceso de generación de la imagen artística, donde intervienen las cualidades más prominentes del modo "D". La concepción de la imagen artística proviene, entonces, de la síntesis de todas las formas de existencia de la conciencia, donde no se privilegia a ninguna de éstas, aunque es de reconocer que cada forma de existencia de la conciencia cuenta con sus propios patrones.

Los registros con que cuentan las conciencias individuales adquieren un grado jerárquicamente superior cuando se concilian socialmente, pasando a ser registros de las formas de existencia de la conciencia social. La relación conciencias individuales-conciencia social pasa por las relaciones y contradicciones filosóficas del “todo y las partes” y, más allá del término “social”, resulta más abarcador y flexible la categoría “sistémico”, la cual cuenta, además, con mayor aplicabilidad.

La técnica en la educación

Como se ha visto con anterioridad, la célula básica del saber técnico lo constituye el “ingenio”, o sea la capacidad de sintetizar cualidades de diferentes objetos para obtener un resultado esperado. El método que soporta a la técnica está constituido, en lo fundamental, por lo que hoy se conoce como Cibernética de Segundo Orden, con una marcada orientación hacia la búsqueda de las propiedades integrales de los objetos, y cuyo criterio de veracidad lo constituye la búsqueda de la eficiencia y la eficacia.

La Cibernética de la Educación, introducida en la comunidad educativa internacional por el autor de este trabajo, representa una genuina aproximación a la técnica de la educación desde la perspectiva metodológica.

Bibliografía

- Academia de Ciencias de la URSS (1975). *Metodología del conocimiento científico*. La Habana: Edit. Ciencias Sociales.
- Academia de Ciencias de la URSS (1985). *La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación*. La Habana: Edit. Ciencias Sociales.
- Andreiev, I. (1984). *Problemas lógicos del conocimiento científico*. Moscú: Editorial Progreso.
- Apostel, L. (1975). *Interdisciplinariedad*. Francia: Ediciones UNESCO.
- Bongard, M. M. (1967). *Problemas del conocimiento científico*. Moscú: Edit. Nauka, (en ruso).
- Edwards, B. (1994). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Ediciones Urano.
- García, J. D. *Transformación Creativa*. Disponible en <http://www.see.org/s-ct-3.htm>.
- González, E. *Conocimiento y evolución de la humanidad*. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_2_04/aci0904.htm
- González, M. (1997). *Conferencia magistral "Consideraciones Cibernéticas acerca de la existencia de Dios"* Universidad Autónoma de Querétaro, México. Manuscrito no publicado.
- González, M. (1997). *Fundamentos de la Didáctica especial de la matemática*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Oriente, Cuba.
- González, M. (2002). *Matemática y comunidad. CD ROM: Enseñanza de las ciencias, un enfoque actual*. ISBN 959 -16- 0179-4.
- González, M. (2003). *Exposición acerca del origen de la vida*. Primer Cónclave Científico -Teológico. Iglesia "El Salvador" Santiago de Cuba. Manuscrito no publicado.

- González, M. (2004). *Introducción a la Metadidáctica*. *Monografias.com*, disponible en <http://www.monografias.com/trabajos15/metadidactica/metadidactica.sht>
- González, M.; Williamson V. (2005). *Fe y razón en los fundamentos del proceso educativo*. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos26/fe-y-razon/fe-y-razon.shtml>
- Kenneth, W. (1973). *La revolución de la enseñanza*. La Habana: Edit. Pueblo y Educación.
- Le Bon, G., *El alma colectiva*, disponible en <http://members.fortunecity.es/bizkor/2.html>
- Pékelis (1995). *Mezcla Cibernética*. Moscú: Edit. Nauka.
- READER'S DIGEST (1998). *Los últimos misterios del mundo*. México: Edit. READER'S DIGEST.
- Rosental (1965). *Diccionario soviético de filosofía*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos. Disponible en <http://www.filosofia.org/enc/ros/index.htm>
- Sadovski, V. (1972) *Teoría general de los sistemas como metateoría*. *Vaprosii filosofii*, No. 4 (en ruso).
- Von Bertalanffy L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. México: Editorial Fondos de Cultura Económica

El sentido de la enseñanza del español en educación básica

MIRIÁN ADRIANA NORIEGA JACOB

mnoriega@crfdies.edu.mx

*Centro Regional de Formación Docente
e Investigación Educativa del Estado de Sonora*

Introducción

La práctica de la enseñanza y el aprendizaje formal de la lengua se han convertido en los últimos tiempos en actividades habituales del ser humano, de modo que la escuela se ha instituido como una figura principal que promueve la práctica de estos procesos, en particular el de la lengua escrita. En diversos momentos sociales, las autoridades educativas han diseñado programas en los que se plantean propósitos, contenidos y estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua y esto de alguna u otra forma ofrece una pauta a seguir en el proceso formal de la alfabetización de la lengua escrita en la sociedad de la cultura escrita.

De este modo, la alfabetización de la lengua escrita ha sido estudiada desde diversas perspectivas (sociales, lingüísticas, psicolingüísticas, históricas, entre otras) e incluso se ha conceptualizado desde varias funciones a partir del desempeño del individuo en la sociedad. Sin embargo, en el contexto educativo, la alfabetización aún refiere a las competencias de la escritura, entendida en las prácticas de lectoescritura que en algún momento el estudiante deberá llevar a cabo para fines académicos y sociales; es decir, la alfabetización ha sido categorizada según el uso de la lengua escrita que emplea el individuo.

Este individuo, a su vez, como miembro de la cultura escrita utiliza el sistema escrito para cuatro fines. El primero para aspectos funcionales, con lo que atiende sus necesidades de la vida cotidiana y asuntos interpersonales; el segundo es el uso informativo, donde la lengua escrita es un medio de transmisión de conocimientos; el tercero corresponde a cuestiones placente-

ras, con el cual el ser humano utiliza el sistema escrito como un recurso lúdico y de recreación a través de los diversos géneros textuales y, por último, el cuarto uso tiene la función epistémica, ésta como un medio para generar y promover el pensamiento entre los miembros de la comunidad escrita.

Dicho proceso de alfabetización se presenta en sociedades que han desarrollado algún sistema escrito que ha trascendido para la comunicación entre sus miembros. En este entendido, de acuerdo con Dubois (2006) si la alfabetización es considerada como un conjunto de prácticas culturales, el proceso de enseñanza de la lengua escrita tomará un sentido distinto, con mayor trascendencia para las personas que se encuentran en este proceso, las cuales comprenderían que la alfabetización es parte de la inducción de una cultura que tiene sus normas y tradiciones. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lengua escrita trascendería en el sentido de la enseñanza para formar escritores y lectores.

Siguiendo esta línea de ideas, el presente capítulo comparte datos obtenidos de un grupo de docentes de educación básica del sistema público mexicano, los cuales permiten reflexionar sobre los propósitos de la enseñanza de la lengua escrita en educación primaria y secundaria desde la perspectiva del docente teniendo como referente el Programa de Español de Primaria (SEP, 2011) y el Programa de Español de Secundaria (SEP, 2013). La realización de estudios como este es de suma importancia, pues justamente con la formulación de los propósitos de la enseñanza de la lengua es como parte la praxis del docente y las estrategias didácticas que ha de emplear para el aprendizaje formal de la lengua.

Propósitos de la enseñanza del español en Educación Básica: primaria y secundaria

El Programa de Español de Primaria (SEP, 2011) y el Programa de Español de Secundaria (SEP, 2013) declaran los propósitos de la enseñanza del español en educación básica y, de manera particular considerando el nivel educativo del programa, se establecen los propósitos para la enseñanza de la lengua en primaria y secundaria. En este sentido, ambos programas declaran como propósitos de la enseñanza del español en educación básica que los alumnos:

- *Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.*
- *Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen en la vida escolar y extraescolar.*
- *Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.*
- *Reconozcan la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo (SEP, 2011a; SEP, 2011b).*

Aunque los niños al ingresar a la educación primaria lo hagan con conocimientos y competencias

lingüísticas, en este nivel educativo se formaliza la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, particularmente del sistema escrito. En este sentido, la función de la enseñanza del español en primaria es lograr que los niños:

- *Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.*
- *Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.*
- *Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.*
- *Reflexionen de manera consistente sobre las características, el funcionamiento y el uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).*
- *Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.*
- *Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios (SEP, 2011)*

Asimismo, de manera particular en educación secundaria se espera que los jóvenes:

- *Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos.*
- *Amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos, y lo utilicen para comprender y producir textos.*

- *Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.*
- *Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, y se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.*
- *Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables.*
- *Analicen, comparen y valoren la información que generan los diferentes medios de comunicación masiva, y tengan una opinión personal sobre los mensajes que éstos difunden.*
- *Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, con el fin de que valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen.*
- *Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear textos literarios.*
- *Utilicen los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos (SEP, 2013).*

A partir de lo anterior, la enseñanza del español en educación básica en México tiene como propósito alfabetizar a los mexicanos considerando todos los usos de la lengua escrita: funcional, informativo, placentero y epistémico; esto a partir de las prácticas sociales del lenguaje con las que es abordada la enseñanza de la lengua y que se espera el estudiante de primaria y secundaria logre con la realización de proyectos.

Metodología

Los datos que se presentan en este capítulo fueron obtenidos de un grupo de 15 profesores de educación básica del sistema público mexicano y quienes laboran en escuelas en una ciudad del sur del estado de Sonora¹. Cinco de ellos son docentes de educación primaria e imparten tercer grado y diez son docentes de la asignatura de español en segundo grado en educación secundaria, grupo del que un 78% son mujeres.

El conjunto de profesores se caracteriza por ser joven, ya que el promedio de años de experiencia es de una década. Asimismo, seis de los 15 participantes afirman haber obtenido el grado de maestría, dos el doctorado, uno la especialidad y el resto la licenciatura; el rango temporal de los docentes en relación a su último grado académico oscila en menos de cinco años, es decir, recientemente han culminado su formación académica. Más de la mitad del grupo de participantes afirman haber tomado algún programa de formación continua en relación a la enseñanza de la lengua en un periodo menor a cinco años.

¹ El Estado de Sonora pertenece a la región noroeste de México.

La descripción y análisis de los datos² obtenidos surgen de una redacción libre de los profesores participantes en relación a los propósitos de la enseñanza del español como lengua materna en educación básica. Cabe señalar que los profesores de acuerdo al nivel educativo en el que se desempeñan profesionalmente (primaria o secundaria) realizaron dicha redacción.

Análisis de resultados

El análisis de los resultados que a continuación se muestra ha sido estructurado a partir de la redacción de los docentes en relación a los propósitos de la enseñanza del español en educación básica en función a lo que declara el Programa de Español de Primaria (SEP, 2011) y el Programa de Español de Secundaria (SEP, 2013). Esta presentación separa las aportaciones de los profesores de primaria y de los docentes de secundaria, para después analizarlos en conjunto. Asimismo, se muestran los datos a partir del conjunto de mayor a menor entrada según el propósito que es declarado en el Programa de Español correspondiente.

2 Los datos que se presentan son parte de una base de datos mayor que pertenecen al proyecto “Análisis de las prácticas docentes para la enseñanza de la escritura y la comprensión lectora”, cuya responsable es la Dra. Mirián Adriana Noriega Jacob, profesora-investigadora de la División de Lenguaje del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora.

Los propósitos de la enseñanza del español en educación primaria

El grupo de profesores de primaria afirman que los principales propósitos de enseñanza del español son que el alumno comprenda, escriba y reflexione sobre la lengua; esto de acuerdo con tres de los cinco profesores. En el Programa de Español de Educación Primaria (2011) se establece que los estudiantes “lean comprensivamente diversos tipos de textos para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento”, por ello los docentes (PPHUA01, PPHUA02, PPHUA05) afirman que los niños en primaria deberán comprender los textos, sin embargo, no declaran los fines de la comprensión de textos:

PPHUA01: *“Que el alumno comprenda e interprete textos”*

PPHUA02: *“Lograr una lectura de comprensión”*

PPHUA05: *“Comprensión de textos”*

Otro de los propósitos de la enseñanza del español en primaria que mencionan tres (PPHUA01, PPHUA03, PPHUA05) de los cinco profesores gira en relación a que los alumnos “participen en la producción original de diversos tipos de textos escritos” (SEP, 2011), pero estos maestros no consideran la creación de textos originales, solo se refieren a que el estudiante escriba.

PPHUA01: *“Que el alumno elabore textos escritos”*

PPHUA03: *“Creación de textos”*

PPHUA05: *“Producción de textos”*

Además, tres (PPHUA02, PPHUA03, PPHUA05) de los cinco profesores consideran que en la primaria los alumnos deberán reflexionar sobre la lengua, pero en la afirmación del propósito se limitan a cuestiones normativistas, específicamente las competencias gramaticales y ortográficas que deberán lograr los niños. De esta manera, el grupo de maestros omite los demás elementos de la lengua escrita que son declarados en el propósito referente a la reflexión “de manera consistente sobre las características, el funcionamiento y el uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos)” (SEP, 2011).

PPHUA02: *“Conocimiento y dominio de la gramática”*

PPHUA03: *“Aspectos formales del sistema de escritura (reglas ortográficas)”*

PPHUA05: *“Reglas ortográficas”*

El acercamiento, la distinción de los diversos textos y el hábito de la lectura son parte de los propósitos de la enseñanza del español en educación primaria, esto de acuerdo a dos (PPHUA02, PPHUA03) de los cinco profesores. Aunque en el Programa de Español 2011 (SEP, 2011) no se declara como tal, se encuentra un propósito que indica que los alumnos “identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios”.

PPHUA02: *“Conocer y diferenciar los distintos tipos de textos”*

PPHUA03: *“Desarrollo del hábito de lectura”*

En el caso del propósito donde se establece que los alumnos “participen efectivamente en diversas situaciones de comunicación oral” (SEP, 2011), solamente un profesor (PPHUA03) mencionó como propósito de enseñanza del español la comunicación efectiva, pero ésta puede ser entendida como la lengua oral y/o escrita.

PPHUA03: *“Comunicación efectiva”*

Finalmente, respecto al propósito donde se declara que los estudiantes de primaria conozcan y valoren “la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país” (SEP, 2011) destaca que ningún maestro lo consideró en la redacción de los propósitos para la enseñanza del español como lengua materna en educación primaria.

Los propósitos de la enseñanza del español en educación secundaria

Por otra parte, en el grupo de los profesores de educación secundaria se focalizó la redacción de los propósitos de enseñanza del español de este nivel educativo en tres ejes; el primero sobre el conocimiento y uso de la lengua oral y escrita considerando sus elementos lingüísticos, el segundo en relación a la ampliación de la capacidad de comunicación y el tercero en función de la interpretación de textos.

Particularmente en el primero de los ejes, que parte del propósito donde se plantea que el estudiante “amplíe su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos, y lo utilicen para comprender y producir

textos” (SEP, 2013), se obtuvieron 12 entradas de redacciones emitidas por siete de los diez profesores:

PSHUA02: *“Que el alumno reproduzca textos en forma oral y escrita”*

PSHUA04: *“Que amplíen su conocimiento de la lengua oral y escrita”*

PSHUA04: *“Que el joven produzca textos escritos para responder a la demanda social”*

PSHUA05: *“A nivel general se maneja la comprensión lectora principalmente ya que la mayoría de los mexicanos no sabemos leer; y si leemos no entendemos y menos expresarlo”*

PSHUA05: *“Uso adecuado de la gramática y ortografía en su escritura y mejor manera de exponer”*

PSHUA06: *“Que los alumnos consoliden la expresión oral y escrita de manera comunicativa y funcional mediante la práctica social del lenguaje”*

PSHUA06: *“Escritura coherente con aplicación de reglas ortográficas”*

PSHUA06: *“Capaces de producir y corregir sus propios textos de manera autónoma”*

PSHUA07: *“Que el alumno interprete textos diversos”*

PSHUA07: *“Que emplee el lenguaje para expresarse en diferentes situaciones de forma oral o escrita”*

PSHUA08: *“Que produzca textos escritos”*

PSHUA10: *“Produzca sus propios textos”*

En las 12 entradas de los siete profesores de español en nivel secundaria se hace énfasis en el uso, producción y comprensión de textos, en el caso de los profesores PSHUA05 y PSHUA06, éstos incluyen en su redacción los aspectos normativos de la escritura; los docentes PSHUA04, PSHUA06 y PSHUA07 a su vez establecen el uso de la lengua oral y escrita; los maestros PSHUA06, PSHUA08 y PSHUA10 plantean como parte del propósito la producción y la corrección de textos autónomamente; los profesores PSHUA05 y PSHUA07 afirman como propósito la comprensión y la interpretación de textos y, finalmente, en el caso del docente PSHUA02, se utiliza como verbo principal “reproducir” en la redacción del propósito, sin embargo, al emplearlo delimita al estudiante en el copiado de otros escritos, situación contraria a los profesores PSHUA06, PSHUA08 y PSHUA10 que utilizan como verbos “producir” y “corregir”, con estos dos últimos verbos se declara la autonomía de redacción para los estudiantes de secundaria.

El segundo eje, que concentró la redacción de los propósitos de la enseñanza del español en secundaria, es el que declara el objetivo de que los jóvenes “amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos” (SEP, 2013). En relación a este propósito seis (PSHUA01, PSHUA03, PSHUA04, PSHUA07, PSHUA08, PSHUA10) de los diez profesores redactaron un total de ocho entradas sobre el desarrollo de esta competencia lingüística:

PSHUA01: *“Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analicen y resuelvan más de la vida cotidiana”*

PSHUA01: *“Logren desempeñarse con eficacia en las diversas prácticas sociales del lenguaje y participen en la vida escolar y extraescolar”*

PSHUA03: *“Utilicen el lenguaje, resuelvan problemas en la vida cotidiana”*

PSHUA04: *“Que el estudiante se exprese correctamente con fluidez”*

PSHUA07: *“Que el alumno sea capaz de argumentar sus puntos de vista de forma oral o escrita”*

PSHUA07: *“Que utilice el español para comunicar su punto de vista en situaciones de la vida cotidiana”*

PSHUA08: *“Que se comuniquen de forma oral y escrita”*

PSHUA10: *“Que el alumno pueda comunicarse con sus semejantes”*

Sin embargo, tres (PSHUA01, PSHUA03 y PSHUA07) de los ocho profesores consideran que el desarrollo de la competencia lingüística se debe centrar en el uso eficaz de la lengua en las prácticas sociales de lenguaje; dos (PSHUA08 y PSHUA10) de los ocho docentes focalizan este propósito en función a la comunicación en modalidad oral y escrita con los demás miembros de una comunidad lingüística; uno (PSHUA04) considera que el logro de este propósito se muestra con la expresión fluida de los jóvenes y, finalmente, uno de los profesores (PSHUA07) identifica la argumentación como parte de la evaluación de información para la comunicación entre los grupos lingüísticos.

El tercer eje que los docentes muestran en la redacción de los propósitos se ubica en función de la interpretación de textos. En el Programa de Español de Secundaria 2011 se menciona que los alumnos en este nivel educativo deben aprender a interpretar “textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos” (SEP, 2013).

PSHUA01: *“Que el alumno sea capaz de leer, comprender, emplear, reflexionar e interpretar diversos tipos de textos con el fin de ampliar sus conocimientos”*

PSHUA02: *“Que el alumno interprete textos en forma oral y escrita”*

PSHUA03: *“Sean capaces de leer, reflexionar e interpretar distintos tipos de textos”*

PSHUA04: *“Que sepa interpretar textos”*

PSHUA08: *“Que identifique e interprete diferentes textos”*

No obstante, cuatro de los cinco docentes no señalan en su redacción del propósito posibles finalidades de la interpretación de textos; solamente el profesor PSHUA01 menciona que la interpretación que realice el estudiante será en función de la ampliación de conocimientos.

El 30% del grupo de los profesores de secundarias coincide en la enunciación de propósitos de la enseñanza del español en otros tres ejes, el primero en función de la lectura literaria, el segundo sobre la lectura y manejo de información que se difunde en diversos medios de comunicación, y el tercero en relación a la valoración y reconocimiento de la diversidad lingüística. Particularmente en el primero de

estos ejes, los profesores enfatizan en el fomento de la práctica lectora de textos literarios (PSHUA10, PSHUA04 y PSHUA10) y en el caso del docente PSHUA05 se considera la lectura como un medio para incrementar el vocabulario del estudiante.

En relación a esto, en el Programa de Español de Secundaria se indica que los alumnos de este nivel educativo deberán conocer, analizar y apreciar “(...) el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, con el fin de que valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen” (SEP, 2013).

PSHUA10: *“Que se interese por los textos”*

PSHUA04: *“Despertar el gusto literario”*

PSHUA05: *“Hacer que los alumnos se hagan lectores y si se puede grandes lectores y un léxico elevado”*

El segundo eje, donde coincide el 30% del grupo de docentes, corresponde al propósito donde se señala que el alumno en secundaria analizará, comparará y valorará “(...) la información que generan los diferentes medios de comunicación masiva (para que) tengan una opinión personal sobre los mensajes que éstos difunden” (SEP, 2013). En este caso, los tres profesores abordan un elemento de este propósito, por ejemplo el docente PSHUA07 menciona el análisis y la recolección de información para la redacción de textos originales de los alumnos, el maestro PSHUA08 parte de la argumentación que realiza el estudiante con el proceso de análisis de información que difunden los medios de comunicación, y el profesor PSHUA10 se limita en el conocimiento de medios impresos.

PSHUA07: *“Que el alumno analice textos y recopile la información necesaria para integrarla en producciones propias”*

PSHUA08: *“Que utilice la argumentación a partir de los medios”*

PSHUA10: *“Conocimiento de medios impresos”*

En el Programa de Español de Secundaria (2013) se establece que los estudiantes “valoren la riqueza lingüística y cultural de México (y) se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica” (SEP, 2013), en consonancia a este propósito los docentes PSHUA 06, PSHUA07 y PSHUA08 consideran que los alumnos deberán reconocer la diversidad lingüística, sin embargo, en la redacción de los propósitos dejan de lado los aspectos culturales y el reconocimiento del alumno como parte de una comunidad lingüística.

PSHUA06: *“Reconozcan y promuevan la diversidad lingüística y cultural de entorno”*

PSHUA07: *“Que reconozca la riqueza cultural y lingüística”*

PSHUA08: *“Que el alumno reconozca las diferencias lingüísticas y culturales”*

Finalmente, ningún docente de secundaria considera dentro de los propósitos de este nivel educativo que los alumnos “utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear textos literarios” (SEP, 2013).

En resumen, ambos grupos de docentes de primaria y secundaria comparten la idea de que la enseñanza del español tiene como propósito principal que el alumno conozca y utilice la lengua escrita con

distintos fines comunicativos. Sin embargo, en educación primaria el profesor considera que en este nivel educativo el niño deberá reflexionar sobre la lengua, escribir y comprender textos, esto de alguna u otra manera es la base de los propósitos de enseñanza del español en secundaria que, según los maestros de este nivel educativo, harán que el joven conozca y utilice la lengua para ampliar sus competencias lingüísticas, y que además, acceda a un nivel más complejo que la simple comprensión de textos, es decir, la interpretación.

Conclusión

En los datos de este texto se observa que los docentes consideran que la función de enseñanza del español en educación básica es que el alumno: reflexione y conozca aspectos sobre la lengua, desarrolle competencias lingüísticas y, particularmente, que escriba, comprenda e interprete textos. Los datos muestran que los docentes tienen como propósito que el alumno comprenda, pero sin un fin específico; que el alumno escriba, pero sin crear y proponer sus propias ideas por escrito y que el alumno reflexione, pero sin una intencionalidad.

Ante esto, podrían surgir cuestionamientos del estudiante sobre ¿para qué leer?, ¿por qué escribir?, ¿para qué conocer y reflexionar sobre la lengua?, ¿cuál es la trascendencia de que realice tal o cual actividad? Si bien es cierto, estas interrogantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua son parte del proceso metalingüístico y metacognitivo que vive el alumno en su proceso de alfabetización. Es de suma importancia que se establezca la intencionalidad de

los propósitos que se busca con estas competencias y lograr en los estudiantes su incorporación activa a la cultura escrita.

Probablemente, los docentes participantes de esta investigación en su práctica incorporan la intencionalidad de la lectura, la escritura, y reflexiones lingüísticas que realizan en el aula con los estudiantes. No obstante, la ausencia del sentido de estas prácticas en la redacción libre que realizaron los docentes sobre los propósitos de la enseñanza del español probablemente se deba a la familiaridad con la que se aborda el proceso de alfabetización, pues indicaría que esto es parte de las actividades naturales que debiera lograr el individuo; actividades y procesos que solamente se presentan en grupos sociales que tienen cultura escrita.

La enseñanza de la lengua va más allá de enseñar a leer, escribir y reflexionar; en realidad el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua construye espacios donde el hablante profundiza cuestiones lingüísticas que le permitan adaptarse y utilizar el registro lingüístico de acuerdo a las situaciones comunicativas en sus diferentes modalidades, mismas a las que se enfrenta en su contexto social y por lo que además debe ser un espacio donde el hablante conozca y valore la diversidad lingüística de distintos grupos sociales.

De ahí la importancia de profundizar en estos aspectos que, más allá de la propia funcionalidad en la adquisición del conocimiento de la lectoescritura, operan en el terreno de la asimilación de estas habilidades como ventanas a un desenvolvimiento social óptimo en cuanto al desarrollo de los estudiantes en el ámbito creativo y comprensivo, pero enfocados a

la búsqueda de un sentido reflexivo que les permita integrarse de forma eficaz a la comunidad lectora creando sus propios criterios de opinión por medio de la interpretación de otros textos (informativos, literarios, etcétera), de cuya comprensión se desprenda la creación de otros escritos que reflejen la asimilación y cuestionamiento de los contenidos de lo leído por medio de la interpretación crítica, es decir, con sentido.

Bibliografía

- Aguilar, M., Flores, D., y Butrón, K. (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. Informe anual 2007. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Arriaga, M. (2014). ¿Cómo se comenta la literatura en primaria? Análisis comparativo entre las expectativas planteadas en el Plan de Estudio 2011 y las actividades desarrolladas en los libros de textos oficiales. En Reflexiones a partir de la experiencia. *Literatura y Pedagogía*. México: Ediciones Eón.
- Arriaga, J. (2011). El desarrollo de la comprensión lectora a través de nuevos entornos de lectura. *Mundialización educativa*. ECE Digital. (3)
- Arroyo, R., y Mata, S. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*. (336), pp. 353-376.
- Asprelli, M. (2014). *La didáctica en la formación docente*. Argentina: HomoSapiens.
- Backhoff, E., Andrade, E., Muñoz, E., Peon, M., Sánchez, M., y Bouzas, A. (2006). *El aprendizaje del Español, las Matemáticas y la Expresión Escrita en*

- Educación Básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Backhoff, E., Peon, M., Andrade, E., y Rivera, S. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Bombini, G.(Coord.). (2012). *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza.* Argentina: Editorial Biblos.
- Birello, M., y Gil, M. (2014). Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita de la gramática de estudiantes de grado de educación primaria y de educación infantil. *Tejuelo, Monográfico.* 10, pp. 11-26.
- Brito, A. (Dir.). (2013). *Lectura, escritura y educación.* 2° reimpresión. Argentina: HomoSapiens.
- Camps, A. (Coord.). (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión. *Investigaciones en didáctica de la lengua.* España: Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura.* España: Anagrama.
- Córdova, D., Ochoa, K., y Rizk, M. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes. *Investigación y Postgrado,* 24(1), pp. 159-187.
- Dávalos, D., y Alvarado M. (2009). La puntuación y otros recursos en la organización de textos infantiles propios y ajenos. *Lectura y Vida.* (1), año 30, pp. 6-17.
- Díaz, C., Zamudio, C., García, L., Lepe, E., y Quinteros, S. (Comps.). (2006). *Español. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria.* México: Secretaría de Educación Pública.

-
- Díaz, J., Martínez, I., y de Ávila, Y. (2006). Percepción cognitiva de los profesores sobre la motivación lectora de los alumnos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36 (3-4), pp. 159-181.
- Dubois, M. (2006). *Textos en contexto 7. Sobre lectura y escritura... y algo más*. Argentina: Lectura y Vida.
- Escobedo, P. (2009). El aprendizaje de la lectura y la escritura desde las prácticas docentes. *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume, 12, pp. 460-478.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 23ª Edición. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2008). *Alfabetización. Teoría y práctica*. 7ª Edición. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2012). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, E., Núñez, M., y Romero, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta Linguarum*, (12), pp. 149-167.
- Forgione, J. (1966). *Cómo se enseña la composición*. Argentina: Kapelusz.
- Fuentes, L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles educativos*, 31 (125), pp. 23-37.
- Germán, G. (2008). *Metapedagogía. La escuela ¿sin pedagogía?* 2ª Edición. Argentina: Comunicarte.
- Gómez, L. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 38(3-4), pp. 96-126.

- Guijosa, M. (2003). *Taller de escritura creativa*. México: Paidós.
- Herrera, J., Treviño, A., y Navarrete, E. (2009). *Factores de riesgo asociados a falta de competencia para la comprensión lectora en niños de primaria*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria Electrónica.
- Jaichenco, V. (2010). *Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística. Procesos y componentes implicados en la lectura y la escritura. La formación docente en alfabetización inicial*. Eurosocial: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_Formacion_Docente_en_Alfabetizacion_Inicial2.pdf. Fecha de consulta: 4 de julio del 2015.
- Jiménez, J., y Muñetón Ayala Mercedes Amparo. (2002). *Dificultades de aprendizaje de la escritura. Aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías*. España: Editorial Trotta.
- Jiménez, F., Zúñiga, M., Albarrán, C., Rojas-Drummond, S., Guzmán, C., y Hernández, B. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Lerner, D. (2004). *Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular en Textos en contextos 4. La escuela y la formación de lectores y escritores*. Argentina: Lectura y Vida.
- Lerner, D., Stella, P., y Torres, M. (2011). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Argentina: Paidós.
- Marchant, T., Lucchini, G., y Cuadrado, B. (2007). *¿Por qué leer bien es importante? Asociación del dominio lector con otros aprendizajes*. *Psykhe*, 16(2), pp. 3-16.

-
- Medina, D., Funmayor, G., y Camacho, H. (2009). Psicogénesis de la escritura: un acercamiento crítico. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(3), pp. 71-88.
- Milian, M. (2001). Interacción de contextos en investigación sobre composición escrita. En Camps, A. (Coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Investigaciones en didáctica de la lengua. España Graó.
- Monereo, C., Castelló, M. Clarina, M. Palma, M. y Pérez, M. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. 12ª Edición. México: Graó.
- Pachecho, I., García, J., y Díez, M. (2009). Autorregulación de la práctica docente y desempeño del alumno en composición escrita. *Aula abierta*, 37(1), pp. 141-152.
- Pascual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M., Perada, V. (2014). La enseñanza recíproca en las aulas: efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Psykhé*, (23) 1, pp. 1-12.
- Pedroza, L., Pérez, M., Treviño, E., y Treviño, G. (2007). Condiciones desiguales, prácticas desiguales. Un estudio sobre las condiciones escolares y las prácticas docentes de primaria en México REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5(5), pp. 54-59.
- Rabazo, M., y Moreno, J. (2005). La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(6-3), pp. 127-157.
- Rodríguez, C. (Ed.). (2008). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. España: Periféric Edicions.

- Ruíz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. España: Graó.
- SEP. (2013). *Programa de Estudio 2011, Guía para el maestro de educación básica secundaria*. Español. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria: tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tonucci, F. (2013). *La investigación como alternativa a la enseñanza*. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Vega, N., Bañales, G., Reyna, A., y Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), pp. 1047-1068.
- Zamudio, C. (2008). *Revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Zayaz, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), pp. 63-85.



Centro Regional
de Formación Docente e
Investigación Educativa
del Estado de Sonora

