

La lengua escrita...

Un estudio de caso
en Barinitas

Ramón Evelio Molina



UNELLEZ

Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora
Colección: **Docencia Universitaria**





Ramón Evelio Molina

Licenciado en Educación con las menciones de Castellano y Literatura y Educación Familiar y Ciudadana, egresado de la Unellez en 1988. Posee Suficiencia Investigadora de la Universidad de Valladolid, Tiene Maestría en Lectura y Escritura cursada en la Universidad de Carabobo. Ha dedicado cuarenta y seis años de su vida a la enseñanza en todos los niveles educativos, de los cuales veinticinco han sido para la educación universitaria. Actualmente es profesor Titular e investigador a dedicación exclusiva, de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales «Ezequiel Zamora». Desde 1980 ha sido colaborador en páginas de opinión y literarias de diversos periódicos de su estado natal. En el año 1997 obtuvo el Premio Único de Poesía en el VIII Concurso de Literatura Universitaria y en el 2006 el Premio Único de Narrativa en el Concurso de Literatura Universitaria con su obra Entre Rejas y Pólvora, narración alterna. Es autor del libro Hugo Chávez: Revolución en décimas, publicado por la editorial El Perro y la Rana en el año 2015 y de Alí Primera, su historia en décimas, por Fundarte, Alcaldía de Caracas. Entre sus investigaciones más relevantes cuentan: Los procesos de supervisión escolar a los docentes del municipio Barinas, 1988; Los procesos de lectura y escritura en las aulas de clase de la primera etapa de Educación Básica del municipio Barinas. Propuesta didáctica: Ahora que te encontré te lo cuento de una vez, 2002. El currículo Básico Nacional: Un estudio de Caso sobre la práctica diaria de la lengua escrita. Julio 2007 (mención publicación); Sociedad de escritores. Estrategias metodológicas para recrear la escritura. Libro-texto, 2012; Funciones del lenguaje en los procesos comunicativos del niño durante sus primeros doce meses de vida. Evelio David, un estudio de caso. 2012 y Estudio de los textos escritos producidos por estudiantes de sexto grado. Una visión fenomenológica desde la realidad escolar, 2019. Cursa actualmente la fase final del doctorado en Pedagogía Crítica de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kleber Ramírez, a través de la Comunidad de Aprendizaje Na'na Caribe Sur.

**AUTORIDADES
UNIVERSITARIAS:**

Prof. Alberto Quintero
Rector

Prof.(a) Coromoto Sánchez
Secretaría General

Prof. (E.) Heriberto Rivero
Vicerrector de Servicios

Prof.(a) (E.) Yajaira Pujol
Vicerrectora de Planificación
y Desarrollo Social

Prof. Héctor Montes
Vicerrector de Producción Agrícola

Prof. Wilmer Salazar
Vicerrector de Infraestructura
y Procesos Industriales

Prof.(a) Marys Orama
Vicerrectora de Planificación
y Desarrollo Regional

Dra. Zoleida Lovera
Gerente de la Fundación Editorial
Universidad Ezequiel Zamora

La lengua escrita.
Un estudio de caso en Barinitas

© Ramón Evelio Molina
Primera edición, 2019

Gustavo Quintana
Diseño de cubierta y maquetación

Reservados todos los derechos

Depósito Legal: BA2020000030
ISBN: 978-980-248-254-2



UNELLEZ
Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales «Ezequiel Zamora»
La Universidad que Siembra



*A todo el personal de la Escuela Bolivariana Barinitas,
especialmente a las niñas y los niños del
tercer grado sección C y su docente Ruth Mora,
durante el año escolar 2001-2002.
Ustedes son los grandes autores
y los protagonistas de este libro.*

*A mi padre, el indio Fabricio.
Las historias que recitaba a mi oído infantil
Por las empedradas calles de Barinas,
nutren este libro. In memoria.*

*A mis hijos y mi hija,
a mis nietos, nietas, sobrinos y sobrinas.
Siempre son fuente de inspiración.
Siempre están a mi lado.*

*A Corteza Tomassetti, mi compañera.
Mi impulso perenne en la pasión por hacer.*

*...ahí está el recuerdo,
ahí está todo como si estuviera pasando ahora.*

Alfredo Armas Alonso

Índice

Presentación	10
Capítulo 1	
El currículo y sus tipos	14
En la búsqueda de una definición sobre currículo	14
La coexistencia de cinco currículos simultáneos	18
La cultura y el poder en el currículo	22
Capítulo 2	
La lengua escrita en Venezuela	27
Breve historia desde el año 1972 hasta 1999	27
Algunos datos cronológicos de interés: relaciones históricas	27
Hacia nuevas dimensiones	31
Capítulo 3	
La lengua escrita: antecedentes, formación docente y didáctica	37
¿Qué ha pasado en Venezuela?	37
La didáctica de la Lengua como eje central de la formación docente .	41
La didáctica y el proceso de lectura y escritura	42
Capítulo 4	
La lengua escrita: ¡a leer y escribir!	48
La competencia de los métodos	48
Una nueva vertiente en la discusión: el lenguaje integrado	51
Surgen posiciones conciliadoras	53

El constructivismo social en la lengua escrita	53
Breves aportes sobre la Psicopedagogía	56
A modo de resumen	59

Capítulo 5

Estudio de caso: útil método para la investigación educativa	62
Características del Estudio de caso	65
Criterios en algunos fundamentos teóricos	66
La muestra intencional	67
Otros criterios	67
La selección del caso	68
La redacción del informe sobre el Estudio de caso	71

Capítulo 6

Estudio de caso en la Escuela Bolivariana Barinitas	74
El contexto de la investigación	75
Barinitas: un pueblo acogedor	76
El barrio Agua Dulce	76
La Escuela Bolivariana Barinitas	77
Los niños y su condición socioeconómica	79
Los reflejos que Ruth emite ante mi espejo	83
¿Quién es Ruth?	83
La práctica pedagógica de Ruth: perspectivas sobre la enseñanza de la lengua escrita	84
La cotidianidad en el aula	85
Los padres, las madres y su compañerismo	86
El Bloque ¡A Leer y Escribir!	87
Leer como un deber	88
La lección de la clase	89
Leen mejor cuando leen su propia letra	93
El cuestionario después de leer: ¿Una actividad de reforzamiento?	95
Apreciaciones sobre las reflexiones de Ruth en cuanto a leer y escribir	96
La planificación de la enseñanza	100
Los Proyectos Pedagógicos de Aula	101

El propósito de los proyectos	101
Proyecto: Los animales de la granja	102
Los contenidos seleccionados del Bloque “¡A Leer y Escribir!”	102
Las actividades planificadas	103
La ejecución del proyecto: Los animales de la granja	103
Proyecto: Conocer el estado Barinas	114
El propósito	114
Los contenidos	114
Las actividades planificadas	115
Ejecución del Proyecto	117
La enseñanza de la lengua escrita en el aula	118
“Debemos cumplir todas las actividades que faltan del proyecto” .	118
Una afirmación relevante	119
Los cuadernos de los niños	121
El cuaderno de proyecto	121
El cuaderno de tareas	122
Algunas estrategias en la clase	123
El Termómetro de la Lectura	123
Mis primeras acciones: un previo para el repensar didáctico	124
El cuentacuentos	125
La producción de textos	126
Barajas que hablan	127
La producción escrita y su publicación	127
Las mesas de diálogo	128
La escritura de informes	128
Las mesas de discusión	130
El laboratorio de Lengua y El noticiero	132

Capítulo 7

Conclusiones o el origen de nueva teoría	139
En relación al Currículo Básico Nacional	140
Sobre el área de Lengua y Literatura	142
Sobre el bloque de contenidos ¡A leer y Escribir!: La lengua escrita .	143
Desde Ruth y la enseñanza de la lengua escrita	145

Sobre la planificación	150
Desde las madres, los padres y representantes	153
Desde el corazón del tema: el foco de la investigación	154
Epílogo	158
Referencias	161

Presentación

La enseñanza de la lengua escrita tiene como tarea fundamental establecer los nexos entre los contenidos lingüísticos que deben ser enseñados y las estructuras cognoscitivas del estudiante que deben ser desarrolladas, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo del niño o la niña que aprende. Esto, que es una aproximación al planteamiento curricular, sólo ha de servir como guía para que el docente pueda intervenir en el desarrollo del pensamiento autónomo y reflexivo del niño y la niña y prepararle para que ellos mismos puedan formular sus propios objetivos y puedan por tanto, disponer de los medios con los cuales alcanzarlos. Dejo claro que no se trata de que el docente tenga que poseer un saber científico-lingüístico, sino que posea un saber para la reinterpretación y la tolerancia, muy dispuesto para la enseñanza según las condiciones, intereses y necesidades de los que aprenden. Se trata de hacer la lengua aprendible. Esto es parte de lo que se espera lograr a través de los procedimientos didácticos. Sin embargo en las escuelas se observa la significativa desatención al estudio de las modalidades de uso de la lengua escrita, existe un olvido, tal vez no intencional, de los actos del habla y de las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos y por otro lado, una escasa contribución al análisis de los procedimientos de creación del sentido, pues la lengua que se enseña en Venezuela, es una lengua para ser corregida, para responder al docente, para que el niño "quede bien" o "salga bien" ante el docente y sus compañeros. Es una lengua escrita de vitrina, para ser exhibida. Es entonces una lengua muy individual, pocas veces trabajada en grupos y no se diga, de la falta de funcionalidad contextual y la escasa producción auténtica de los niños y las niñas.

Si se trata de entender la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, tal como lo contempla el currículo, orientada a una mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los niños y las niñas, que les permita

la adquisición de normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales, escritos e ícono-verbales y en consecuencia a la apropiación de los mecanismos pragmáticos que consolidan la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de interacción; entonces los niños de la clase, con el apoyo de su maestra o maestro, tendrían que demostrar, exponiendo sus valores, sus sentimientos, su propia emisión de juicios, sobre producciones concretas o abstractas, verbales o no verbales, orales o escritas, planificadas o espontáneas; que pueden llegar a constituir más que evidencias de que se estaría dando al traste con la desatención que históricamente ha estado presente en las escuelas venezolanas.

El cambio de enfoque de la enseñanza de la lengua escrita en el currículo, ineludiblemente debe conducir a un cambio en el enfoque de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje o viceversa; sobre todo el que acompaña hombro a hombro las muchas declaraciones y teorías existentes a favor de un enfoque funcional de la lengua, en el que prevalezca preocupación por los contenidos curriculares, pero sobre todo en las actividades centradas en el uso de la lengua escrita y que abarquen básicamente la comprensión y la expresión de los niños y las niñas, acompañados de otros adultos significantes, en términos de interacción constructiva, donde los procesos se abran a una permanente negociación lingüística interactiva con otros sujetos, con las cosas del entorno y consigo mismos, donde los más pequeños encuentren espacios tolerantes frente a la falta de comprensión de la lengua escrita. Eso no lo contempla el currículo, eso debe nacer del corazón del docente. En el aula tiene que verse claro que la comprensión de la lengua escrita no es un proceso fácil para los niños y las niñas y que por lo tanto se le deben ofrecer variadísimas oportunidades para que comprendan globalmente mejor, que con códigos específicos. Así el docente descubrirá al lado de los niños y las niñas, los elementos básicos de toda didáctica: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza; y cambiará la práctica al tiempo que desarrolla el currículo, estimulando el ejercicio experimental de su arte de enseñar.

Los tipos de contenidos del Currículo asociables a los usos comunicativos, diversos en complejidad, formalización, planificación y condiciones de la situación, son principalmente los procedimientos entendidos como competencias de uso en las diversas tipologías de discursos orales, escritos e iconográficos, donde cuentan también las convenciones socioculturales y reglas de corte pragmático en la producción y recepción de los discursos. Es como una

permanente reflexión sobre la lengua escrita, en la cual están involucrados por antonomasia los niños y las niñas de la clase, para vivirla a plenitud, para que asuman que la comunicación humana es esencialmente una actividad socio cultural e interactiva y necesariamente inter-pretativa.

Entonces las formas de enseñar y las de aprender la lengua escrita, tendrán que acoplarse a esa dimensión que está en el papel, tanto como a las dimensiones que de manera muy natural ofrece la cotidianidad del contexto. Así la toma de decisiones educativas escolares no se encontrará reñida con el proceso natural de la comunicación. Para que este proceso sea posible es necesario que el conocimiento reflejado en los contenidos sea ofrecido en condición accesible en relación al acervo y sobre todo, a las experiencias de los niños y las niñas. En definitiva, la escuela y el aula de clase tienen que interpretarse como distribuidoras, organizadoras y ejecutoras de procesos educativos y no como unas meras fábricas de saberes automáticos.

Reconocer lo dicho anteriormente motivó la producción de este libro que surge de una investigación, en la cual se le da a la lengua un tratamiento diferente que rompe con la vieja idea propedéutica que subyace aún en el currículo venezolano de que se aprende lengua para después usarla. Es tiempo de descartar para siempre esta postura. La lengua tiene que aprenderse cuando o mientras y después que se utiliza para hacer actividades interesantes con otros. Se adquiere y se aprende en cooperación e interrelación con otros e incluso en la reflexión consigo mismo, para hacer actividades interesantes y significativas para uno y para otros. Tiene que ser entonces dialogada e interactiva.

De aquélla investigación, ahora convertida en libro, asumo lo que en ella fue buena parte del marco teórico, como los cuatro primeros capítulos aquí. Estos son: El currículo y sus tipos; La lengua escrita en Venezuela. Breve historia desde el año 1972 hasta 1999; La lengua escrita: antecedentes, formación docente y didáctica y La lengua escrita: ¡A leer y escribir! Luego el tema central del marco metodológico de la investigación es aquí el capítulo cinco que he denominado Estudio de caso: útil método para la investigación Educativa. Seguidamente como capítulo seis se encuentra el informe específico que la investigación generó una vez concluida y que ahora denomino sencillamente Estudio de caso en la Escuela Bolivariana Barinitas. Finalmente cierro, siempre queriendo dejar abierto este libro, con su capítulo siete, que he llamado sin ánimos arrogantes: Conclusiones o el origen de nueva teoría.

Muy a propósito de dejado de incluir aquí gran cantidad de cuartillas relativas a la investigación cualitativa, la investigación educativa y el paradigma interpretativo, así como el extenso completo de lo que allá denominé El proceso de la investigación, que bien podría llegar a ser, Dios mediante, material para otro libro.

Capítulo 1

El currículo y sus tipos

En el currículo se revelan representaciones que se construyen sobre la generación de conflictos y de compromiso en cientos de sesiones y negociaciones, todas ellas planteadas siempre entre los sujetos de esa supuesta intervención educativa representada en docentes y estudiantes. Esto lo expongo aquí en la búsqueda de una definición de currículo, en la coexistencia de los cinco currículos simultáneos, en el papel que la cultura y el poder juega dentro del currículo y en algunas reflexiones que se insertan a lo largo y ancho de la escritura. Este capítulo es punto de apoyo muy vinculado al estudio de caso que se encuentra más adelante.

En la búsqueda de una definición sobre Currículo

Hay dos maneras fundamentales de concebir el currículo: una estricta, que hace referencia a las materias y contenidos que deben incluirse, con el consiguiente detalle y tecnicismo en cuanto a su definición o descripción; y otra amplia, que se agita en el cómo se edifican las teorías sobre el currículo, de sus iniciaciones o de cuál es el nivel como campo de estudio. La definición de currículo entra en un campo propicio a la crítica, pues sobre éste pueden encontrarse tantas definiciones como escritos hay sobre el tema. Parece que cada definición necesita proponer una nueva visión sobre la dimensión de otros autores o sobre la suya como propia, como pretendiendo cada uno, cambiarla en la búsqueda de definiciones superiores. Para muchos, esto es un claro ejemplo de que no se puede hablar de un concepto científico de currículo y que hoy día sigue siendo un campo de debate propicio para muchas investigaciones.

De una extensa revisión a un significativo número de autores que citan Estebaranz (1999) y Gimeno Sacristán (1995) y lo que sobre el término currículo escriben, presento el siguiente cuadro:

CUADRO 1

Definiciones sobre Currículo

Autores	Definiciones
Leiden (1582) citado por Hamilton (1989)	Se designa así a un curso o cuerpo de cursos ofrecidos en una institución educativa.
Dewey (1902)	Conocimiento organizado que debe enseñarse a los estudiantes.
Rugg (1936) citado por Jackson (1992)	Calificó la expresión currículo de manera despectiva como fea, desagradable e inadecuada.
Egan(1978)	El término genera conflicto y desorientación.
Walker (1980)	El término currículo expresa sobre todo confusión.
Young(1980)	Mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente.
Lundgren (1981)	Es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza.
Heubner citado por McNeil (1983)	Es la forma de acceder al conocimiento no pudiendo agotar su significado en algo estático, sino a través de las condiciones en que se realiza y se convierte en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura.
Whitty (1985)	Una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad.
Goodlad (1985)	Es un término amorfo y evasivo, ya que usarlo no compromete a nada.
Grundy (1987)	No es un concepto sino una construcción cultural. Es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.

Como puede observarse el cuadro refleja algunas posiciones casi satíricas presentadas en tiempos en los que quizás el significado de currículo había tenido nada o poca evolución.

No obstante, todas las definiciones son importantes porque ayudan a facilitar la reflexión sobre cuál vale la pena adoptar o descartar para reconstruir o elaborar una, desde determinada perspectiva o ideología, que permita visualizar las relaciones existentes entre el concepto que se expresa y la situación sociocultural en la que el currículo se crea.

El Diccionario de Ciencias de la Educación de Flores (1990) expresa que el término Currículo ha sido empleado cada vez con mayor amplitud, para indicar la totalidad de las oportunidades culturales y de las experiencias ofrecidas o que se han de ofrecer a los usuarios por parte de la escuela para favorecer su crecimiento humano global. Así mismo, plantea el mismo diccionario que:

existen al menos, otras dos acepciones del término; entre las más corrientes: la de carácter extensivo, que identifica el currículo con todas las problemáticas institucionales, organizativas, pedagógicas didácticas de la escuela, y la de carácter restrictivo, que reserva la expresión currículo a la actividad con la que cada escuela programa su actividad con el fin de conseguir y verificar objetivos definidos más o menos rigurosamente en términos comportamentales (p. 428).

Es necesario aclarar que este término ha venido asumiendo connotaciones diferentes en relación con las problemáticas y con las concepciones educativas de los diversos países en los que se ha empleado. Actualmente, puede apreciarse en los textos sobre este tema que existe una realidad histórica en torno al término currículo y que como tal ha sufrido una evolución tanto en su práctica como en su forma de concebirlo teóricamente.

De tal manera que intentar definirlo en relación con los factores que hacen posible su existencia no es nada fácil, pues al parecer cada currículo varía con el cambio social y con el cambio de las ideas de quienes lo hacen. Al mismo tiempo es afectado por las creencias y las percepciones sociales toda vez que, paradójicamente, ayudan a mantenerlas y a preservarlas por décadas.

Sería preferible plantearse la definición de currículo en términos productivos al proceso de enseñanza y aprendizaje centrado más en los medios

para la educación que en los fines de la educación, es decir, ver los fundamentos de un currículo fortalecido por razones éticas que por referencias políticas de Estado. De hecho, cuando se habla de medios, se hace referencia al docente, al niño, a la niña, al director de la escuela, a los padres y representantes, a los contenidos, así como otros entes con responsabilidades directas en la consecución del currículo. En este sentido se considera aceptable el planteamiento de Puigdemívol (1997:12) cuando dice que entiende por currículo “el conjunto de elementos que permiten explicar la actividad educativa y sobre los que pueden incidir directa o indirectamente, sus principales protagonistas: alumnado y docentes... y también familia, administración”. Como es obvio, esto implica que los elementos tradicionalmente considerados currículo, por ejemplo, los objetivos de enseñanza o los contenidos previstos en las diferentes materias y ciclos, formen parte ineludible de él. Según esta acepción, hay otros elementos que deben considerarse componentes del currículo, como la posibilidad de incidir en la distribución del espacio, el mantenimiento de materiales en el aula y la intervención de terceras personas como expertos en determinadas materias o disciplinas en el aula de clase o fuera de ella.

Para Coll (1991:29) es difícil de responder a la pregunta ¿qué es currículo? El autor prefiere soslayar el debate sobre qué es y se limita a precisar qué se entiende por currículo. Considera que “el camino que lleva a una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas antes que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados”. Lo que importa, en consecuencia, es justificar y argumentar la solidez de las decisiones que se vayan tomando y sobre todo, velar por la coherencia del conjunto educativo.

Mientras que Posner (1999:5) expone que la gente lo entiende en función de que: “es el contenido o los objetivos sobre los cuales esperan los colegios que los estudiantes respondan”. Otros sostienen que el currículo es el conjunto de estrategias de enseñanza que los profesores planean utilizar. Tal vez este enfoque de unos y otros no implique una línea fuerte de pensamiento en cuanto a responsabilizar a los docentes si apoyan esfuerzos curriculares de los administradores.

De hecho, una vez que se legitima la idea de la formulación de planes para la enseñanza y para los resultados del aprendizaje de los estudiantes, también se habrá establecido una justificación del hecho de que los profesores deban responder tanto por la efectividad de sus planes como por la implementación del currículo en una forma predeterminada. Está claro, por una parte,

que con esta visión el docente llega a ser planificador y director de experiencias educativas y, por la otra, que es aplicable en currículos preescolares y escolares, es decir, para niños y niñas pequeños.

Seguidamente, asomamos los principios resumidos por Marsh (1992) sobre la teoría reconceptualista del currículo, mostradas por Estebaranz (1999):

- El currículo debe ser concebido como una visión holística y orgánica de la gente y su relación con la naturaleza.
- El individuo es el principal agente en la construcción del conocimiento; y es tanto portador de cultura como creador de ella.
- Se obtienen significados desde una experiencia base, por ello es necesario reconstruir y reorganizar experiencias para individuos y para grupos.
- Las experiencias previas son importantes en el desarrollo del significado sobre el currículo.
- La libertad personal y el logro de altos niveles de conciencia son valores centrales.
- La diversidad y el pluralismo son a la vez fines y medios para lograrlos.
- Son necesarias nuevas formas de lenguaje para construir nuevos significados sobre el currículo (p. 160).

Como puede observarse, la conceptualización del currículo no se aísla de los contextos sociales y culturales del sujeto. Llama la atención en particular, la premisa de la “libertad personal” de quien o quienes deciden aprender. Tal premisa permite concebir el libre albedrío del ser social de escoger lo que desea aprender. Sin embargo, la concepción curricular establece parámetros que unifican criterios para todos por igual. Veamos como puede explicarse esto en la coexistencia de otros currículos simultáneos según sus tipos.

La coexistencia de cinco currículos simultáneos

El currículo tiene dos grandes funciones muy bien diferenciadas: Una, la de explicar las intenciones del sistema educativo, y otra, la de servir como guía

para dar orientaciones a la práctica pedagógica. Son dos grandes funciones no excluyentes una de la otra, que contribuyen en simbiosis al desarrollo del currículo.

Visto así podría creerse que el currículo debe ser entendido como un gigantesco proyecto que abarca además de la programación, un marco referencial más amplio extendido hacia la designación de un conjunto de metas, actividades y contenidos que definen las estructuras del sistema educativo de un país.

El currículo será concebido como un instrumento que ofrece en detalle los procedimientos que deben seguirse para tener una mayor eficacia al alcanzar las metas propuestas habitualmente dentro de un curso determinado. Pero, cabe preguntarse ¿Los docentes y alumnos están al tanto de otros aspectos distintos a su cotidianidad? ¿Es posible mezclar lo cotidiano de un niño o de una niña y de un adulto (docente) que permita las interrelaciones entre diversidad de seres vivos e instituciones contribuyan al aprendizaje? ¿Esta situación anterior se plantea en la conformación y en el desarrollo de un currículo? Todas estas interrogantes ahora planteadas tienen respuestas en la existencia de cinco currículos que Posner (1999:11) llama “los cinco currículos simultáneos (...) el oficial, el operacional, el oculto, el nulo y el extra currículo” y luego concreta que es:

Una construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones que llevan a analizar los contextos que van dando forma, y contenido antes de pasar a tener alguna realidad como experiencia de aprendizaje para los alumnos. El análisis es preciso comunicarlo dentro del ámbito del sistema educativo con sus determinantes más inmediatas hasta verlo convertido o plasmado de una forma particular en la práctica pedagógica (p. 22-23).

Entrelazados en la redacción los iré presentando uno a uno de manera muy breve. Así por ejemplo, el currículo **oficial** tiene como propósito dar a los docentes una base para la planificación de lecciones y la evaluación de actividades escolares. Mientras que a los administradores del sistema escolar les ofrece una amplia base para supervisar los procesos educativos que lleva a cabo la práctica docente. Todo ello con el fin de hacer responsable al docente de sus acciones y de justificar los resultados que se obtengan. Es un currículo absolutamente descrito, por lo general, en extensos documentos llenos de formalismo.

Desde otra perspectiva, el **currículo operacional** difiere del oficial, debido a que los docentes tienden a interpretarlo a la luz de su propio conocimiento, creencias y actitudes. Puede surgir también de los acuerdos informales que docentes y estudiantes hacen para darle cambios a situaciones significativas del proceso educativo.

Al parecer, en este ámbito operacional el currículo irrumpe contra las preocupaciones tradicionales por la búsqueda de objetivos formales, la puesta en práctica de tablas de contenidos específicos y la evaluación oficial. Visto así, estos elementos no constituyen realmente conceptos fundamentales, sino que existen en un espacio escolar para la consubstanciación de relaciones entre los agentes protagónicos de la vida en la escuela: el docente, los alumnos y en algunas ocasiones la comunidad.

Vale decir que el currículo operacional, también llamado operativo, puede comprender además, lo enseñado de modo real por el docente y cómo resulta ser importante lo enseñado para el estudiante, es decir, cómo hacen ellos para darse cuenta que lo enseñado cuenta en su proceso de aprendizaje para ser logrado. A este respecto, Posner (:12) considera que “el currículo enseñado, como el probado o aprendido, son aspectos del currículo operacional, independientemente de su consistencia con el currículo oficial”.

Así este tipo del currículo toma en cuenta que la ausencia de contenidos valiosos se conviertan por intervención del docente en otro contenido que debe ser incluido. Mientras que “las prácticas para mantener a los alumnos dentro de currículos aparentemente insignificantes para ellos, representa todo un **currículo oculto**” (Gimeno, 1995:22). Aquí, a pesar de que existen normas institucionales y valores preestablecidos, no son reconocidos plenamente por docentes y demás funcionarios de la escuela.

No obstante, el currículo oculto puede llegar a tener mayores impactos en los alumnos que el mismo currículo oficial, tal como queda demostrado en el estudio de caso realizado en tercer grado C de la Escuela Bolivariana Barinitas. Es decir, en el denominado currículo oculto los alumnos pueden llegar a descubrir diversas clases de tareas, teniendo derecho a tomar sus propias decisiones y, de igual modo, qué clase de conocimientos son considerados legítimos. Esto porque en la elaboración del currículo y su aplicación como guía de enseñanza siempre se observa la existencia de un componente básico de transmisión de informaciones implícitas, de valores ideológicos, de modelos sociales y culturales.

Visto así el currículo oculto se convierte en un material que puede considerarse un producto político entre quienes pretenden transmitir determinadas actitudes hacia el mundo y entre aquéllos que deciden tomarlo. Es así como se transmite subyacentemente o de forma explícita las ideas, las teorías y los prejuicios. En general, coinciden con las concepciones ideológicas y las políticas dominantes.

Los temas que por la importancia social podrían llegar a convertirse en contenidos de estudios significativos para los estudiantes y que no son enseñados en la escuela, representan **el currículo nulo**. Sobre este currículo cualquier consideración que se haga debe centrarse en las razones por las cuales se le ignora. ¿Qué hace predominante en la escuela la enseñanza de áreas como lengua, estudios sociales, ciencia y matemática, por ejemplo, frente a la enseñanza de psicología, leyes, artes? Ésta es una incógnita aún sin resolver en culturas como la venezolana donde el apego al academicismo ha recaído históricamente en un currículo que pretende formar para una profesión de escritorio entre cuatro paredes. La búsqueda de esos temas de estudio que el currículo anula siempre ha estado en aquella cultura externa a los sujetos aprendices. Este tipo de cultura externa al aula es apropiada por el sujeto en otras instituciones no escolarizadas y en otras edades que no sean las de la niñez.

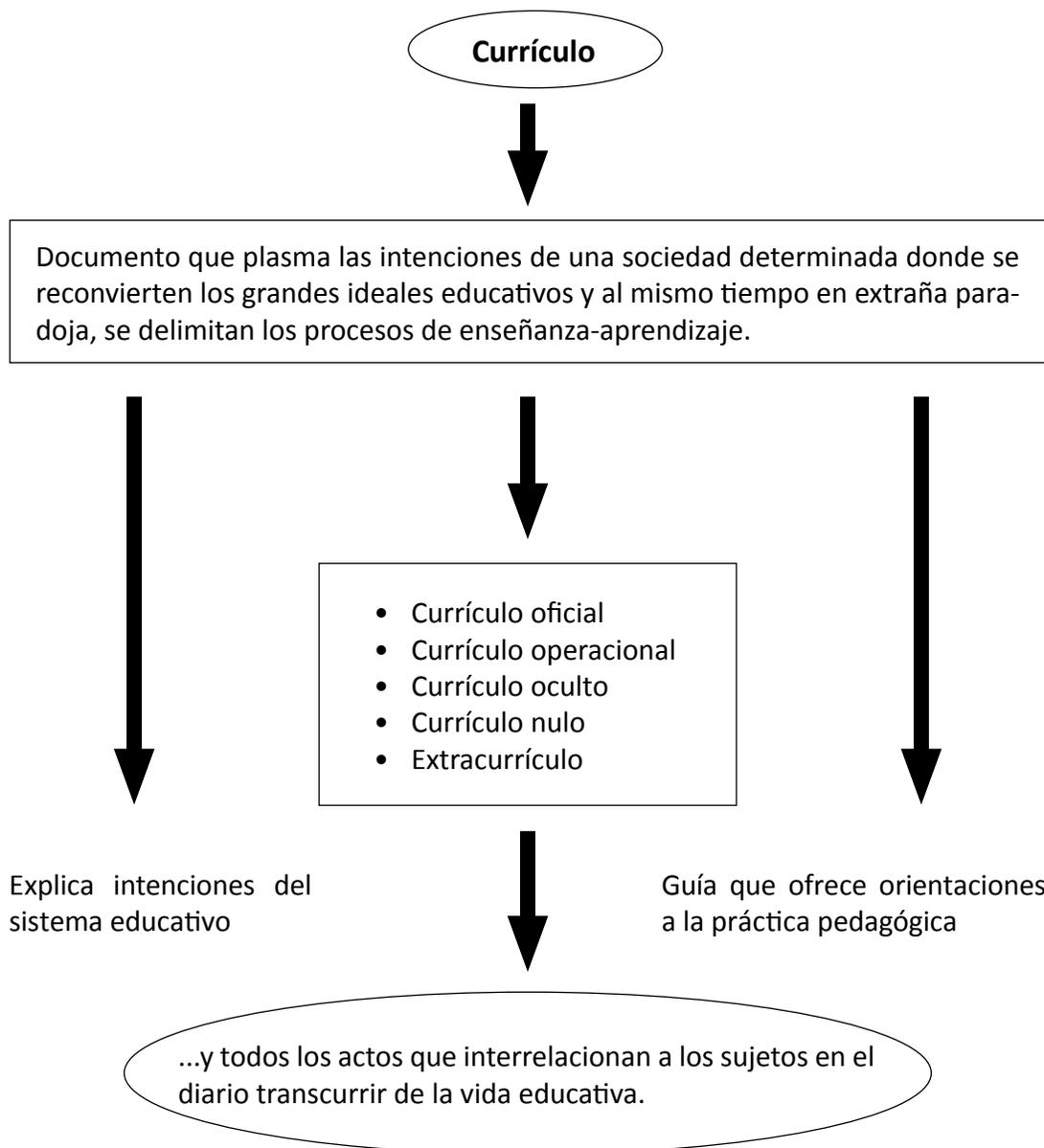
El quinto currículo es el tipo denominado **extra currículo**. Está referido a todas las experiencias educativas planificadas en la escuela por fuera de las asignaturas escolares. Posee un serio contraste con el currículo oficial que por su naturaleza voluntaria refleja mayor capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes, por lo cual aumenta su nivel de aceptación.

No es un currículo oculto más, sino una dimensión reconocida abiertamente de la experiencia escolar (Posner, 1999) con lo cual se hace mucho más significativo, pues representa la vivencia del alumno. Ejemplo de ello son las competencias deportivas que en Venezuela se han denominado juegos inter-cursos, juegos sectoriales y más allá, los juegos estudiantiles del distrito escolar e incluso todas las actividades que los estudiantes realizan durante el receso. También se ubican aquí los eventos culturales de fin de año o efemérides donde siempre habrá un espacio para el concurso de pintura, el teatro ingenuo y la declamación poética inocente, así como para el canto sin academia.

En el siguiente gráfico resumo aspectos sobre la conceptualización del currículo, su simultaneidad y sus tipos.

GRÁFICO 1

Conceptualización del Currículo su simultaneidad y sus tipos

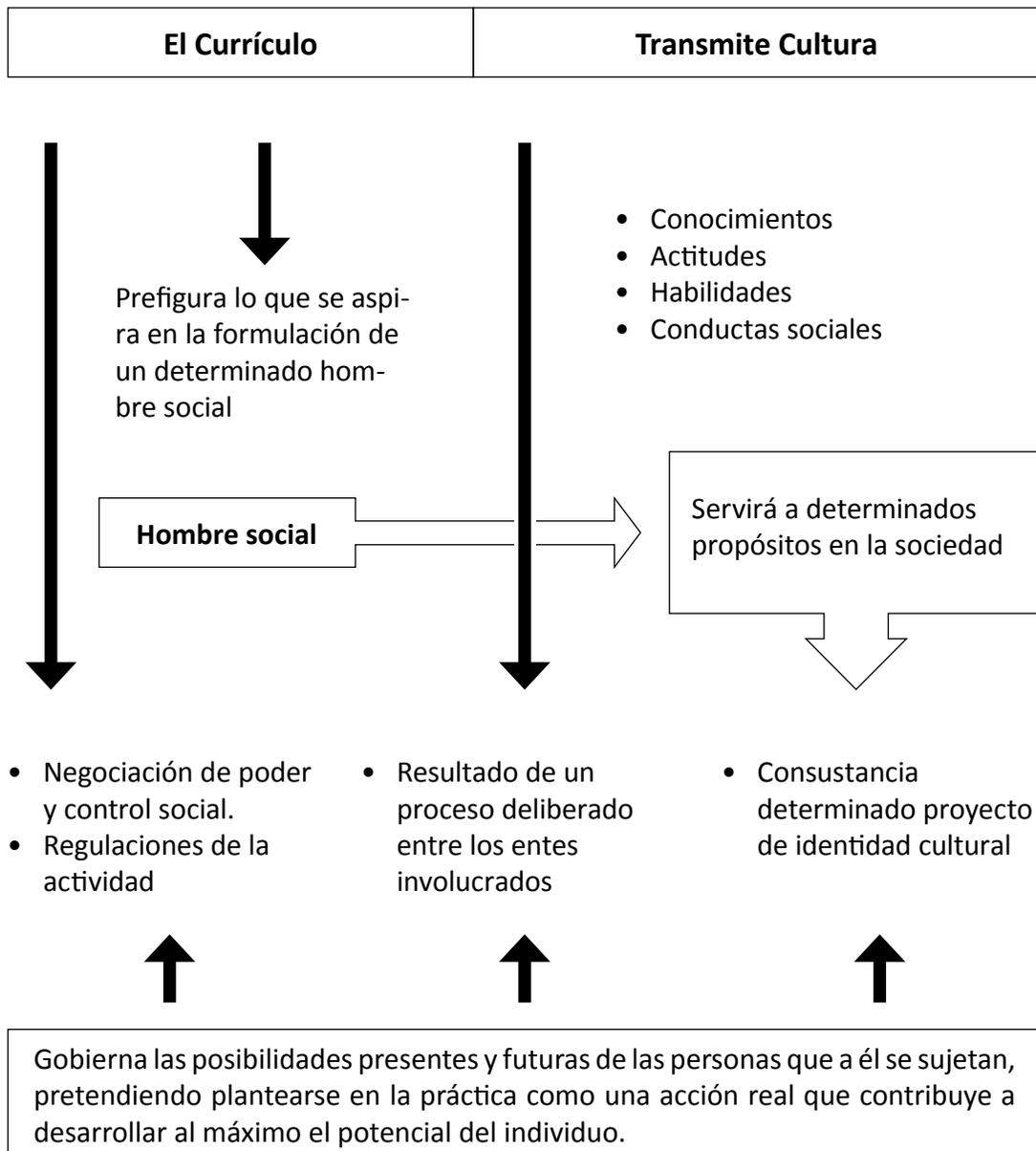


La cultura y el poder en el Currículo

Desarrollo este aspecto a partir de un gráfico construido con algunas prefiguraciones fundamentadas por experiencias que he vivido en el ámbito educativo.

GRÁFICO 2 Cultura y poder del currículo

LA CULTURA Y EL PODER



Así lo describo como determinados intereses e intenciones que siempre juegan una función fundamental en el proceso que tiene como resultado la

elaboración del currículo. En él se comprometen de una u otra forma la distribución del poder y del control social. Es decir, en el proceso de selección y transmisión de la cultura se exponen consideraciones de los valores relacionados con los conocimientos, las actitudes, las habilidades, las conductas sociales y con las formas como éstas deben ser transmitidas. Todo ello con el fin de buscar la prefiguración de lo que se aspira en la formación de un determinado hombre social con ciertos propósitos sociales. Se trata entonces de presuponer la formación de una determinada conciencia y de los medios allí utilizados. En este proceso que no esconde su intencionalidad, se compromete una negociación del poder y un control social.

Todo lo que implica la elaboración de un currículo conducirá siempre a un proceso de selección donde se considera determinante el tipo de información empleada o deseada, los sistemas de lenguaje, de símbolos, de significados que se espera o al menos se intenta, que los estudiantes adquieran. Esta prefiguración de un hombre que obedecerá, según la formación desde sus primeros años de vida, a ciertos criterios curriculares preestablecidos, nos hace considerar particularmente, que sobre él se está ejerciendo poder y, en consecuencia, su grado cultural estará también condicionado según el currículo escolar, en tanto se encuentra sujeto a un espacio escolar determinado, a un tiempo y a todas las regulaciones que establece la autoridad escolar. De igual modo a la misma vida interna de la escuela, a las diversas actividades que en ella se realizan, a sus normas, a sus códigos de obediencia y disciplina, así como a los sistemas existentes sobre premios y castigos.

No estoy hablando de un poder que se ejerce en términos represivos, violentos, privativos o prohibitivos, sino de un poder que puede asumir en muchas ocasiones características formativas, que contribuye a producir un saber y a construir un sujeto. Se trata de un poder que pretende deliberadamente inducir las conductas de los estudiantes para que lleguen a prefigurar determinados comportamientos.

Actualmente, no constituyen conceptos fundamentales en el ámbito del currículo la tradicional preocupación por los objetivos, su puesta en práctica y la evaluación. Los grandes conceptos que están marcando el campo curricular desde el año 1986 aproximadamente, están estrechamente relacionados con las ideologías subyacentes al fenómeno educativo como gran espacio social y sus siempre nuevas complejidades y prioridades sobre el control del poder y del orden social. De hecho, para Gimeno Sacristán, citado por Paraskeva (2002:8)

en su artículo “El currículo como práctica de significaciones” publicado en la revista Cooperación Educativa, “los debates esenciales en torno a los currículos se encuentran íntimamente relacionados con las transformaciones culturales, políticas, sociales y económicas que han llegado a afectar a las sociedades”.

Se impone entonces una revisión curricular cada cierto tiempo sobre todo de la función social destinada a la educación y de las relaciones establecidas entre la escuela y sus agentes implicados, directa o indirectamente. Visto así, cobra importancia hablar del currículo como elemento consustanciador de determinado proyecto de identidad cultural como resultado de un proceso deliberativo entre los entes involucrados, debidamente contextualizado, en el amplio marco del territorio cultural de cada sociedad. En cuanto al aspecto de construcción del conocimiento, el currículo debe expresar las intenciones vertidas en una determinada política curricular. Esta política debe elaborarse con base en los conflictos y compromisos sociales. A su vez, debe ser expresión natural de una sociedad donde texto y discurso funcionen en una práctica del poder regulado y por añadidura, actúe el criterio educativo de acertar en la complicada tarea de formar a los estudiantes.

Como puede verse, entonces el currículo resulta ser expresión de una serie de dimensiones o líneas políticas para la práctica escolar. En él se incorporan contenidos secuenciales en unas determinadas asignaturas con la designación de compartir saberes entre docentes y estudiantes. Por ello en Venezuela se considera la vértebra política de la educación cuyo contenido se sistematiza en áreas, materias, cursos, niveles y modalidades. Al respecto Gimeno (1995) dice que:

Si el currículo expresa las finalidades de la educación escolarizada y éstas se diversifican en los distintos niveles del sistema escolar y en las diversas especialidades que establece para un mismo tramo de edad, la regularización del currículo es inherente a la del sistema escolar se debe creer que si lo educativo y lo curricular queda circunscrito a la capacidad de influir intencionalmente en otros, de modificar o imponer conductas a otros, de moldear una conciencia y desarrollar una posición moral, es porque hay un elemento de poder que está operando (p.52).

Quiere decir que el currículo desde su estructura misma, gobierna las posibilidades presentes y futuras de las personas que a él se sujetan. Pero en medio de todo esto, el currículo se plantea en la práctica como un documento

de acción real que contribuye a desarrollar el máximo de potencial del individuo y que le ofrece posibilidades de crecimiento cultural. En definitiva vale señalar, para cerrar este capítulo, que en la búsqueda de una definición de currículo, éste por antonomasia obedece a las políticas del Estado en razón al servicio de intereses y, sobre todo, de las consecuencias que de él se derivan. Así pues, queda claro que existen teorías y parámetros referidos al currículo en un contexto general que no se equiparan a la situación venezolana en algunos casos. Sin embargo, sí tienen un gran nivel de proximidad, cuando vemos el currículo como un documento que siempre plasma las intenciones de esta sociedad venezolana, donde se reconvierten los grandes ideales educativos y al mismo tiempo, en extraña paradoja, se delimitan algunos procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Capítulo 2

La lengua escrita en Venezuela.

Breve historia desde el año 1972 hasta 1999

Algunos datos cronológicos de interés: relaciones históricas

En este apartado considero importante destacar cómo a través de las tres últimas décadas del siglo XX la situación educativa en Venezuela, respecto a las áreas de lectura y escritura, es decir lengua escrita, ha demostrado un marcado interés en mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje ésta, con resultados poco exitosos. Se resaltan años signados por los gobiernos de entonces, tales como:

1972: Se declara la lectura y la escritura de primordial importancia en todos los niveles de la educación. El Ministerio de Educación enfatiza las investigaciones sobre las destrezas lectoras de la población y las motivaciones del venezolano en el campo de la lectura sobre un vocabulario básico. Durante ese mismo año, el área de Lengua fue considerada, y así se mantiene hoy día, como asignatura clave en los planes y programas.

1979: Se actualizan los Programas de Educación Primaria, en los cuales se establece una planificación centrada en objetivos específicos concatenados con los objetivos generales.

1980: Se promulga una nueva Ley Orgánica de Educación y se crea la Educación Básica de nueve grados; b) Con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación, que incorpora la Educación Básica de nueve grados, la planificación se centra en la Unidad Generadora de Aprendizajes (UGA); c) Se emite la Resolución número 335 del Ministerio de Educación, en la que se le concede un carácter prioritario a la promoción de la lectoescritura.

1982: En la I Jornada Nacional de Lectura celebrada en Caracas se señala que en Venezuela, las dificultades en la lectura no se limitan a los primeros grados,

sino que se han extendido desde la Escuela Básica hasta la Educación Superior con las consiguientes consecuencias en el bajo rendimiento.

1984: La planificación del trabajo pedagógico se definió a partir de áreas de conocimientos parceladas por asignaturas, subdivididas en objetivos generales y específicos para cada grado. Época en que se afianza el acto pedagógico en el enciclopedismo. Sobre todo con textos venidos de allende el mar.

1985: Por Resolución Presidencial se crea la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional, con el propósito de apreciar la realidad educativa del país.

1986: El Informe presentado por la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional plantea que las limitaciones en los procesos de comunicación oral y escrita parecen estar más relacionados con el dominio de las distintas variedades de la lengua y con la capacidad de lectura de los alumnos. El alumno no adquiere fácilmente hábitos de lectura, pues prefiere los medios audiovisuales. Se plantea por lo tanto, la necesidad de que la escuela intensifique su acción en el área de lengua.

1986: El Estado Venezolano se encamina hacia la Descentralización Educativa y se escucha de miembros de dicha comisión (Carias 1986) decir que es necesario lograr a través de los convenios con la banca multilateral la maximización de proyectos asociados con el mejoramiento de la calidad de la educación básica y fundamentalmente el apoyo institucional en el desarrollo de las capacidades gerenciales de los gobiernos locales, para que la transferencia de competencia de los servicios educativos logre mantener y superar los estándares actuales.

1989: Se emite y se asume la Resolución número 335, con el establecimiento de una Política de Lectura. Aquélla plantea que se debe dar carácter prioritario a las actividades relacionadas con la lectura: promoción, adquisición y mejoramiento de destrezas lectoras, fomentar los hábitos de lectura, producción de materiales de lectura y la realización de investigaciones orientadas a establecer las características de la población, en cuanto al dominio de las destrezas necesidades de información e intereses y hábitos de lectura. En ese mismo año, por Decreto Presidencial, se emite la Resolución número 208, dirigida a la I etapa de Educación Básica, bajo la coordinación de la Comisión Nacional de Lectura, conocida como FUNDALECTURA. Tal comisión tuvo la misión de formular y proponer lineamientos generales que permitieran establecer, orientar

y llevar a la práctica la política de Lectura del Estado Venezolano. Desde estas instancias se crean las Comisiones Estadales de Lectura, ubicadas en casi todos los estados del país.

1991: Un estudio realizado por Rodríguez (1991) sobre la situación educativa venezolana, señala:

El crecimiento cuantitativo del sistema a partir del 58, (en términos del aumento de la prosecución, disminución de la deserción y repitencia y mejoramiento en términos generales) parece haber llegado a su punto máximo alrededor de los 80, cuando muestra signos de estancamiento y descenso en algunas variables fundamentales (p.121).

1992: La UNESCO se pronuncia con relación al notable progreso alcanzado por la Educación Básica y la Educación Secundaria en Venezuela en cuanto al acceso y la retención de los alumnos dentro del sistema escolar y lo contrasta con el bajo resultado obtenido en el rendimiento académico de los alumnos.

A finales de ese mismo año se presenta al país el diagnóstico realizado por el Banco Mundial sobre la realidad encontrada. En este sentido, la División de Evaluación del Ministerio de Educación publicó un documento titulado: "Evaluación del Rendimiento Estudiantil de los Alumnos de Educación Básica". Era un informe Preliminar en el cual se evidenciaban grandes fallas en el rendimiento de más de cuatro mil estudiantes de cuarto y sexto grado, particularmente en las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. De igual modo, se realizan ensayos sobre la planificación que deben asumir los docentes venezolanos, entre los que se destacan los centros de aprendizajes y las unidades temáticas.

1995: Se crea la Comisión para la Orientación de la Enseñanza y Uso de la Lengua Materna, a través de la Resolución número 562 del 10 de julio. Asimismo, se presenta al país el Plan de Acción del Ministerio de Educación y las líneas estratégicas de lo que sería más tarde la Reforma. Por otra parte, se crea el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, cofinanciado por el Banco Mundial. Para ello la comisión colabora en una investigación de la Asociación Internacional para la Evaluación del Proceso Escolar. En esta investigación se examinó la adquisición de habilidades de lectura. Los estudiantes de Venezuela del cuarto grado, ocuparon el último lugar entre 32 países participantes en el estudio. Los estudiantes del noveno grado quedaron entre

los cuatro últimos siguiendo a Nigeria, Zimbabwe y Bostwana. El Ministerio de Educación crea entonces el Programa de promoción de lectoescritura para docentes en servicio en el cual se propone como objetivo general: Desarrollar, sistematizar, apoyar y poner en marcha los proyectos dirigidos a la promoción de la lectura y la producción de textos en todos los niveles de la escuela, docentes, alumnos, coordinadores, directivos; así como aquellos proyectos que influyan en trabajos con las comunidades vinculadas a las escuelas y a las bibliotecas.

1996: Se realiza consulta a expertos en currículo del Ministerio de Educación y profesores de las universidades. La idea se centró en la elaboración de contenidos y de los programas del nuevo currículo. Una vez elaborado el Currículo Básico Nacional, se consulta a los docentes de las escuelas en los diferentes estados del país, a través de jornadas de discusión y análisis, con duración de 3 días (estuve ahí). Finalmente, en un discurso que presentó Norma Odreman, Directora de la División de Educación Básica del Ministerio de Educación, expuso entre otros aspectos que el 70% de los niños que cursan los primeros grados de Educación Básica no logran consolidar la lengua materna en los nueve meses que dura el año escolar. Agregando que cuando se profundiza en la pedagogía de la enseñanza de la lengua, tenemos que saber que para un niño que no está siendo estimulado en su lenguaje, que no tiene libros ni materiales que pueden acompañar el proceso de aprendizaje y que no está recibiendo ayuda en la escuela para desarrollar este difícil y complejo proceso, no va a aprender a leer ni en siete meses ni en nueve años.

1997: Se realiza la I Jornada de Inducción de los nuevos programas con los docentes, en los diferentes estados del país. De hecho, en el contexto de la reforma educativa surge como estrategia de planificación la metodología de proyectos.

1998: En el discurso de Antonio Luís Cárdenas, Ministro de Educación, ante la Asamblea Nacional de Educación, en Caracas, plantea: En el año escolar 1994-95 el 10,72% de los niños de Educación Básica repitió el curso y en el año 1993-94, el 8,17% abandona la escuela sin culminarlo.

1999: Se concretan nuevos convenios multilaterales con la banca mundial a través de las gobernaciones de los estados, con la intención de abordar propuestas de actualización para los docentes en servicio de segundo y tercer grado de Educación Básica. Algunas universidades del país hicieron y coordinaron propuestas.

Como puede observarse, según los datos presentados, el Estado venezolano a través del Ministerio de Educación (hoy Ministerio del Poder Popular para la Educación), es el órgano rector de las políticas educativas que ha mantenido su atención en el mejoramiento de la lengua escrita.

En la exploración cronológica expuesta, el Ministerio de Educación, en torno a la lectura y escritura, ejerció pronunciamientos contundentes en búsqueda de vías de solución. De los datos que se aportan se desprenden observaciones que muestran un marcado interés por el proceso de enseñanza y aprendizaje en aras de cambiar planes y programas. No obstante, muchas de las estrategias de planificación no produjeron resultados exitosos, en tanto que los contenidos centrales, aunque partían de problemas reales y significativos, se utilizaban más para correlacionar objetivos programáticos que para desarrollar actitudes favorables de los estudiantes hacia la lengua escrita.

La escuela siguió centrando el trabajo pedagógico a través de áreas parceladas en asignaturas. Tales asignaturas se distribuyeron por objetivos generales y específicos para cada grado. En 1984 las políticas del Estado se asientan en el acto pedagógico enciclopédico, producto de la carencia del Programa para la planificación de las clases. La enciclopedia, de edición foránea, sustituye al Programa de Estudio y el maestro hace de ella su único y permanente material de apoyo para el dictado de sus clases. Por consiguiente, la atención pedagógica a la lengua escrita se aleja cada vez más de su verdadera esencia formativa funcional en las aulas.

Tal desfiguración de la lengua escrita lleva aparejada otros efectos perversos asociados al currículo oculto que se pueden transmitir. La lengua escrita sirve para trabajar en la escuela, para aprobar, para agradar al docente. Así se lee y se escribe sin sentido y sin objetivo alguno. De esa manera sólo se plantea un vínculo de poco afecto entre el usuario y el objeto de conocimiento. Al respecto, Nemirovsky (1995) señala que la lengua escrita se plantea como una cosa ajena a nosotros y perteneciente a otros. Sólo es posible accederla mediante la reproducción-repetición exógena de la realidad cotidiana del aprendiz, carente de implicación personal, efectiva y mucho menos crítica.

Hacia Nuevas Dimensiones

Aquella situación desató una enorme preocupación por los índices de fracaso escolar. La baja calidad en el proceso de construcción de la lengua escrita

resultó ser uno de los indicadores más contundentes. Algunos docentes y planificadores escolares como Arellano (1992), Pacheco (1993), Dubois y otros (1995), preocupados por esta situación se centraron en la búsqueda de soluciones. Se constituye entonces, alrededor de finales de la década de los 80 y comienzos de la década de los 90, un movimiento pedagógico que centra su atención en los procesos de enseñanza, aprendizaje y currículo escolar. Muchos de los señalamientos de este movimiento se expresan en los informes de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986), la Reforma Educativa (1994) y el Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995). Más tarde surge el proyecto “Educación Básica: reto, compromiso y transformación” (1996), y con él, un nuevo diseño curricular con contenidos disciplinares y transversales.

En ese contexto, surge como estrategia de planificación: los Proyectos Pedagógicos de Plantel y los Proyectos Pedagógicos de Aula (1996), los cuales parten del entorno escolar al que se circunscriben. Esta nueva forma de planificación, había tratado de establecerla Dewey en el siglo pasado a través de la elaboración de un programa escolar coherente con las necesidades e intereses de los niños. Ideas como éstas fueron abordadas también por teóricos como Montessori, Bruner y Freire.

En la década de los noventa, investigadores como Lerner (1990), Jolibert (1991), Kauffman y Rodríguez (1993), Ferreiro (1997) entre otros, tomando como referente la teoría psicogenética, se dedicaron a profundizar en el ámbito de la planificación educativa y a proponer diversas formas de abordar la enseñanza de la lengua a partir de la Pedagogía de Proyectos. Estos han sido autores significativos para el diseño que vino después.

Por otra parte, históricamente, la globalización de la enseñanza de la lengua aparece en el contexto del aula, cuando el niño y la niña se convierten en protagonistas principales del proceso. Es decir, cuando se produce un desplazamiento de las materias como articuladoras de la enseñanza. Esta concepción de orden psicológica, atiende a los intereses motivacionales de los infantes y se convierte en una premisa de planificación, desencadenante de la enseñanza por proyectos pedagógicos de aula.

Esta nueva forma de planificación aspira dar respuesta a un sinnúmero de interrogantes que surgen de la problemática que con el paso de los años ha originado otro modo de planear la enseñanza de la lengua en las instituciones escolares. Se cree que la incorporación al hecho pedagógico de estrategias re-

lacionadas con una planificación favorecedora de la participación de los protagonistas involucrados, pueda incidir positivamente en la formación de infantes lectores y productores de textos.

Sin embargo los estudios e informes continúan mostrando que los avances en el mejoramiento de la lectoescritura en las aulas de clase no se concretan y el país, como producto de la consolidación de una política educativa, incoherente pero sostenida, pasa por la regresión al analfabetismo funcional.

A partir de 1988 los procesos de democratización y de la reforma del Estado venezolano crearon la necesidad de abordar en profundidad el desarrollo de políticas en el sector educativo y con ello el diseño de un nuevo currículo de Educación Básica. Todo porque así lo exigían los resultados de los diagnósticos de la época emitidos por la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986), el informe de la banca mundial (1992), de la Comisión para la Reforma Educativa (1994), y el Plan de Acción del entonces Ministerio de Educación, que en letra del Ministro Cárdenas (1995:10), expuso contundente texto del que vale la pena destacar esta cita: “La educación venezolana se ha devenido en un gigantesco fraude con respecto a las expectativas que el país ha colocado en ella en cuanto a instrumentos de democratización, de progreso y modernización.”

Aunado a esa realidad, se consideraron otras razones que hicieron inminente la revisión del modelo educativo venezolano, entre ellas, los altos índices de repitencia, la deserción escolar, la exclusión escolar, la falta de pertinencia de los contenidos programáticos y la desarticulación de los mismos, el excesivo fraccionamiento del saber, una excesiva información en detrimento de la formación, la excesiva rigidez del currículo e igualitarismo de su tratamiento en todos los planteles. Todos estos factores que incidieron en la calidad educativa aceleraron el avance de políticas para la Reforma Educativa Venezolana.

Pero sobre todo pisó el acelerador el desolador cuadro de repitencia y deserción escolar que Venezuela venía arrastrando en los últimos cuatro años previos al proyecto de reforma. Por sólo citar algo, el número de alumnos que repitieron primer grado estuvo en el orden de 440.348.

En el siguiente cuadro muestro la conformación de cifras que dejan ver a las claras el asombro y las especulaciones que para entonces generó aquella situación.

CUADRO 2

Cuadro de matrícula, repitencia y deserción con porcentajes en la primera etapa de educación básica

Grados	Años	Matricula	Repitencia	(%)*	Deserción	(%)*
Primero	1993-1994	669.449	120.958	18,06	42.797	6,39 8,32 3,45
	1994-1995	663.541	111.049	16,73	55.219	
	1195-1996	651.617	103.129	15,82	22.522	
	1996-1997	670.701	105.212	15,68	no hay cifras	
Segundo	1993-1994	549.429	79.986	14,55	19.668	3,57 5,16 0,90
	1994-1995	589.597	73.994	12,54	30.474	
	1195-1996	574.617	69.422	12,08	5.193	
	1996-1997	592.766	68.883	11,62	no hay cifras	
Tercero	1993-1994	566.496	65.051	11,48	25.347	4,47 7,01 2,25
	1994-1995	563.300	62.533	11,10	39.493	
	1195-1996	549.046	59.345	10,80	12.389	
	1996-1997	558.932	58.393	10,44	no hay cifras	

Tomado de la memoria y cuenta del Ministerio de Educación (1996).

* Los cálculos porcentuales son del autor.

Surge de este caos educativo venezolano; al parecer en concordancia con la ciencia de la Caotología propuesta por Ford y Casati, citados por Hernández (2000:79) en la revista Cooperación Educativa; la visión de cambio del currículo. Es la Caotología una ciencia que plantea que en una serie de saberes, la realidad de la naturaleza, de la sociedad, de la actuación humana, no está regida por el orden sino por el caos.

Plantea esta ciencia que ahora en lugar de solucionar problemas, se problematizan soluciones, porque en la vida y en el pensamiento humano es así. Es posible afirmar entonces que en la realidad educativa venezolana también ha sido así y tal vez también en otros factores sociales y políticos. Después del caos que se evidenció en la práctica educativa y curricular venezolana se abrieron más espacios, pues los caminos del orden estaban siempre cerrados. Al menos así lo entendieron quienes tuvieron el compromiso del cambio curricular en Venezuela después de 1999.

El Estado Venezolano se planteó como estrategia para la descentralización educativa, el fortalecimiento de la capacidad de gestión de los estados, municipios y escuelas como núcleos rectores en la eficiencia del servicio educacional que en palabras de Carias (1986), miembro de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional, expuso la necesidad de lograr a través de los convenios con la banca mundial la maximización de proyectos asociados con el mejoramiento de la calidad de la Educación Básica y fundamentalmente el apoyo institucional en el desarrollo de las capacidades gerenciales de los gobiernos locales, para que la transferencia de competencia de los servicios educativos logren mantener y superar los estándares actuales. El informe que escribe dicha comisión ofrece al país la importancia prioritaria al área de lengua. Para corroborar lo dicho, ya en 1986 se considera que las limitaciones en los procesos de comunicación oral y escrita parecen estar más relacionados con el dominio de las distintas variedades de la lengua y con la capacidad de lectura de los alumnos. Concluye diciendo que el alumno no adquiere fácilmente hábitos de lectura, pues prefiere los medios audiovisuales. Se plantea por tanto, la necesidad de que la escuela intensifique su acción en el área de Lengua.

Luego, a través del Ministerio de Educación se plantearon tres grandes objetivos que abrieron la brecha para la reforma: mantener y ampliar el acceso y la permanencia en la educación para la mayor cantidad de venezolanos, atender a la población que no pueda insertarse o proseguir sus estudios en el sistema escolar regular y mejorar drásticamente la calidad de la educación que tenemos. Luego se trazan acciones concretas que se traducen en convenios con el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo, que concediendo préstamos por desorbitantes cantidades de dinero, permitieron que en Venezuela se operacionalizaran las líneas gruesas del Plan de Acción Educativo, a través del Proyecto de Modernización y Fortalecimiento de la Educación Básica y más puntualmente con el subcomponente de Capacitación de Docentes en Servicio donde la Universidad Ezequiel Zamora (UNELLEZ) y otras universidades nacionales marcaron pautas específicas en el quehacer pedagógico del área de Lengua, sobre todo en la capacitación y actualización de docentes de la primera etapa de Educación Básica.

En octubre de 1999 se establecieron nuevos convenios en donde las Gobernaciones de los estados (o gobiernos regionales) y las Unidades Coordinadoras Ejecutivas Regionales empiezan a formar parte de una propuesta de actualización para los docentes en servicio de segundo y tercer grado de

Educación Básica. Estos convenios marcan nuevos senderos en el hecho educativo, planteándose en la enseñanza-aprendizaje una nueva concepción del área Lengua, con énfasis en los procesos de lectoescritura. En este orden de ideas, la reforma educativa venezolana adecua pertinentemente sus componentes curriculares a un paradigma cualitativo, constructivo, participativo y global, sustentados en bases legales y teóricas que le dan carácter formal y rector en el ámbito socioeducativo y cultural venezolano.

Capítulo 3

La lengua escrita: antecedentes, formación docente y didáctica

Las autoras Goodman y Ferreiro (1982), basándose en estudios psicolingüísticos y psicogenéticos, realizaron trabajos sobre la forma cómo aprende el niño. En esta misma línea de trabajo, Lerner (1994), con un equipo de profesionales, realizó propuestas pedagógicas específicas para la enseñanza de la lectura y la escritura a fin de formar seres competentes para el uso de la lengua escrita y su utilización como fuente de reflexión y objeto del saber progresivo. Así mismo Ferreiro y Teberosky (1979), realizaron destacados estudios relacionadas con la lectura y la escritura fundamentadas en el campo psicolingüístico y psicogenético, donde se pone de manifiesto el factor psicológico en el proceso de adquisición de la lengua escrita. Como se puede observar, los estudios así ejecutados se basan en teorías desarrolladas en Europa y trasladadas al contexto latinoamericano con el fin de comprobar que los procesos psicolingüísticos y psicogenéticos son de igual modo experimentados en este lado del mundo.

¿Qué ha Pasado en Venezuela?

Aquí presento algunas notas sobre trabajos realizados en América Latina, entre las que se pueden mencionar los ejecutados por la Fundación MEVAL y la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de Venezuela, bajo la coordinación de Lerner (1986).

Estos trabajos, además de conformar hallazgos, permitieron otros estudios realizados en diversos países, donde se iniciaron diseños de propuestas pedagógicas en el ámbito de la lengua escrita que fueron sustentadas con los aportes psicológicos y psicolingüísticos y afianzaron la incidencia de la dimensión didáctica en el campo de la lectura y la escritura. En otras palabras intentaron contribuir con la misión de formar lectores autónomos, críticos y productores de textos que respondieran a los usos sociales de la lengua escrita.

En Venezuela existió en la década de los noventa, un movimiento encabezado por investigadores que abogaban por la elevación de una didáctica autónoma en correlación con otras áreas del conocimiento, bajo la concepción de una relación de interdisciplinariedad y no de dependencia. En tal sentido, el Ministerio de Educación, a través de la Comisión Nacional de Lectura (FUNDALECTURA), en su decreto 4.683 del año 1994, puso en práctica una política de lectura que destacaba como objetivo principal, “valorar la lectura como medio más importante en la formación de hombres creadores, participativos y críticos”. Para ello, se hizo necesario incentivar al docente de aula en la enseñanza de la lengua escrita con el fin de “evitar” el conductismo en el aprendizaje de la lengua. Esto es, tratar de evitar la enseñanza de la lectura y la escritura de modo mecánico y poco reflexivo.

En cuanto al tema de la formación permanente y actualización del docente, autoras como Dubois, Serrano, Tellería y Maury (1996) realizaron un proyecto de investigación sobre la influencia de la práctica pedagógica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. La investigación se realizó en la Universidad de los Andes de Venezuela, donde se llevó a cabo un curso de Actualización en el Área de la Lectura y la Escritura, para analizar los posibles efectos que tuviese el plan de FUNDALECTURA sobre un grupo de docentes en servicio. Los resultados de las distintas situaciones, vividas entre las profesoras-investigadoras y docentes participantes del proyecto, llegaron a exponer la necesidad de reflexionar sobre la idea mantenida, por gran parte de las autoridades escolares y del público en general, de introducir cambios en la práctica pedagógica para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños.

Por su parte, Tellería y Maury (1996), publicaron diferentes experiencias en investigaciones desde el área de postgrado de la Universidad de los Andes en Venezuela, con docentes de Educación Básica, cuyo fin fue conocer las concepciones que se sustentan sobre la lectura y escritura, con base en las experiencias previas que han tenido como lectores y productores de textos y las prácticas pedagógicas que llevan a cabo docentes en sus aulas. Entre los resultados obtenidos se destaca: (1) la necesidad de formar docentes para que aprendan sobre nuevas concepciones; (2) desarrollar potencialidades en los docentes como usuarios del lenguaje oral y escrito, a través de situaciones guiadas donde se reflexione y se discuta sobre su propio desempeño como lectores y productores de textos.

Para Bellanehiny (1998) fue necesario, no sólo oír lo dicho por los docentes y comunidad educativa en torno al proceso de enseñanza y apren-

dizaje de la lengua materna, sino que realizó un estudio sobre la capacitación gerencial del docente, las estrategias metodológicas que aplica y su relación con el desarrollo del pensamiento de los estudiantes de la primera etapa de Educación Básica del Municipio San Francisco del estado Zulia, en la lectura y escritura. La investigación fue de tipo descriptiva y de campo. Concluyó que los componentes de capacitación gerencial del docente presentaron comportamientos medianamente adecuados con una técnica favorable en los conocimientos y habilidades, pero desfavorables en las actitudes. Así mismo, existe una relación de dependencia altamente significativa entre la variable capacitación gerencial del docente y estrategias metodológicas, lo que implica que ambas se interrelacionan afectando una a la otra. El autor recomienda analizar la atención de las estrategias (institucionales) a partir de las nuevas exigencias de participación y construcción del Currículo Básico Nacional. Como se observa, aun cuando el docente recibe cursos de capacitación, es innegable que tales cursos son sólo requisitos académicos que abultan el currículo, pero que en realidad no le permite reflexionar sobre su práctica pedagógica. Sin embargo, con esto no se asume que los cursos que pueda proponer el Estado venezolano sean sólo para satisfacer una necesidad personal en procura de mejorar el salario, sino que es urgente la capacitación del docente en los nuevos tiempos que vivimos.

Así mismo, Jiménez (1999) en su trabajo de investigación titulado “Plan estratégico para la enseñanza de la lecto-escritura en Educación Básica” expuso que a pesar de la diversidad de material didáctico que el docente posee en el aula, hay una marcada tendencia a seguir implementando el desarrollo de la lectura y la escritura en forma tradicional (uso de la cartilla y un libro único). Por las observaciones realizadas Jiménez expresa que el niño sigue siendo considerado como un ser pasivo que recibe y almacena todo lo que trasmite el docente.

Por su parte Lozada (1999), en su trabajo de investigación sobre la Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en primer grado de Educación Básica en Venezuela, expuso la necesidad de emplear tres instrumentos de investigación: (1) observación del docente en su desempeño en el aula de clase; (2) un cuestionario con 22 enunciados con relación a la lectura, su concepción y su implementación en el aula; (3) una entrevista a cada uno de los participantes en estudio para determinar la veracidad o consistencia de los datos obtenidos. Finalmente, Lozada observó que en las treinta muestras de los que participaron en el trabajo, existe una marcada pre-ferencia por la concepción teórica en

torno a la lectura y la escritura. Los docentes observados expresaron la necesidad de conocer el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas jerarquizadas para que el aprendiz alcance el dominio de la lectura y luego, la escritura. Igualmente se destacó que los docentes consideran que la comprensión de un texto es un logro que obtiene el lector una vez que maneja perfectamente dichas habilidades o destrezas.

Es importante señalar que hay en los docentes cierta “angustia” por redimensionar las estrategias que utilizan en el proceso educativo y hacer que el hecho educativo se convierta en un “proceso interactivo constructivo”. La capacitación y actualización del docente no suele ser un proceso dirigido sólo a la revisión y renovación del conocimiento, sino concienciar su práctica pedagógica en pro de la enseñanza y aprendizaje de los actores del hecho educativo. De allí que la capacitación no puede entenderse mediante cursos y talleres temporales; pues, requiere de un proceso sistemático y continuo, apoyado en conocimientos, habilidades y destrezas del aprendizaje de manera permanente.

La Didáctica de la Lengua como Eje Central de la Formación Docente

Es necesario reconceptualizar la capacitación docente en el marco de una formación permanente y continua, cuyo eje estructurante y central sea el conocimiento de la propia práctica. Al respecto, muchos autores consideran que existe la necesidad de indagar en la propia práctica lo que podría convertirse en el meollo reorganizador de la capacitación docente. Así mismo se considera que la práctica profesional debería constituirse en el eje articulador del currículo de la formación docente en su etapa inicial, creando así un vínculo de unidad y continuidad.

Es de hacer notar que los maestros involucrados en un programa de capacitación docente, generalmente esperan soluciones concretas a problemas vivenciados en la cotidianidad del aula. Por ejemplo, ¿Qué hacer con un niño inquieto? ¿Cómo evaluar? ¿Cómo mantener la disciplina? ¿Cómo planificar? Demandas justas que buscan respuestas desde afuera, desde la voz autorizada de un “especialista”, de alguien que indique cómo proceder en tal o cual situación.

La aseveración anterior, responde a una concepción de lo que significa ser maestro, de lo que es enseñar y de lo que es aprender. Se trata de una actitud reforzada por un modelo de formación de carácter instrumental que

concibe el saber como una propiedad de un grupo de científicos, transmitido por expertos a aprendices para su correspondiente aplicación. Dicha concepción le asigna al docente el rol de transmisor de conocimientos y esto trae como resultado un divorcio entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción.

En este sentido, se hace prioritario desde este trabajo, plantear la necesidad de recuperar el saber didáctico, entendido como el conjunto de conocimientos y convicciones que tienen los profesores, los niños, las niñas y sus representantes acerca de lo que ocurre y debe ocurrir en las situaciones de aula y en su contexto cotidiano. Es a partir de la práctica concreta donde se plantean los problemas y se lleva a cabo la conversión de ser investigadores de los procesos que allí se viven. Es en el mismo lugar donde se manifiestan los problemas donde se les debe buscar la solución.

En el mismo orden de ideas, Lerner (1995), afirma que centrarse en el conocimiento didáctico supone necesariamente incluir el aula en el proceso de capacitación, poner en primer plano lo que ocurre realmente en la clase y estudiar el funcionamiento de la enseñanza y aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. El propósito es lograr que la diversidad de usos y formas del lenguaje sean valoradas en la escuela -y en cada aula- como un factor fundamental de enriquecimiento lingüístico, en lugar de funcionar como motivo de discriminación cultural. Es decir que en los estudios sociolingüísticos, la variación es inherente al lenguaje y que es necesario reformular lo que tradicionalmente se ha entendido por “lenguaje” y dejar de concebirlo como una unidad monolítica para redefinirlo como un conjunto de variedades que corresponden a distintos usos sociales en determinados contextos.

Así mismo, las situaciones didácticas deben orientarse a lograr que los estudiantes adquieran poder sobre la lengua: el poder de discutir, de argumentar, de preguntar y de reclamar. Adquirir poder sobre la lengua significa reposicionarse frente al mundo y frente a los otros, tener mayor autonomía, disponer de más recursos para hacer oír la voz del aprendiz, aún desde la desventaja de sus posiciones en la que muchos los colocan. Dominar la lengua escrita no es sólo enriquecer el vocabulario. No se trata solamente de conocer más palabras, se trata de tomar la palabra.

Debo señalar que la formación podrá resultar mucho más efectiva cuanto mejor conozcamos los hechos didácticos; cuanto más preciso sea nuestro

saber acerca de la enseñanza y el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura; cuanto más avancemos en el análisis de los procesos de comunicación del conocimiento didáctico en los profesores. Avanzar en la investigación didáctica sobre el trabajo en el aula y sobre la formación del docente permitirá mayor ayuda en su difícil tarea (Lerner 1995).

La Didáctica y el Proceso de Lectura y Escritura

Para iniciar las discusiones sobre la didáctica de la lectura y la escritura es importante conocer la definición de la palabra didáctica y su implicación en la formación docente. Néreci (1989) por ejemplo lo define así:

Didáctica: Etimológicamente deriva del griego DIDASKEIN (enseñar) y TE-KNE (arte), esto es, arte de enseñar, de instruir. La didáctica es ciencia y arte de enseñar. Es ciencia en cuanto investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza teniendo como base, principalmente, la biología, la psicología, la sociología y la filosofía. Es arte, cuando establece normas de acción o sugiere formas de comportamiento didáctico basándose en los datos científicos y empíricos de la educación; esto sucede porque la didáctica no puede separar teoría y práctica. Ambas deben fundirse en un solo cuerpo, procurando la mayor eficiencia de la enseñanza y su mejor ajuste a las realidades humanas y sociales del educando (p. 6).

La didáctica estudia los principios y técnicas válidos para la enseñanza de cualquier asignatura, siempre que se encuentren inmersas en situaciones con-textualizadas. Sin embargo, existen dos concepciones en torno a la didáctica: una acción técnica y calculada donde los procedimientos pasan a ser un fin y no un medio; procesa sólo la vivencia de los hechos, donde el docente es la figura preponderante. Ambas tendencias son intolerantes, ya que la educación no podría ser estrictamente técnica ni se puede concretar sólo en hechos personales del educador. Debe existir la integración de las dos posiciones.

Es necesario reconocer que la didáctica no debe concebirse sólo como una forma instrumental para atender a problemas de la enseñanza. Por el contrario, debe concebirse como un medio que responda a las necesidades de quienes aprenden y enseñan en función de articularse con el contexto social. Por lo tanto, sería absurdo que la didáctica sólo debiera operar sin contemplar las negociaciones y condiciones sociales en que está inserta. O sea, en la prác-

tica, el conocimiento didáctico que posea el docente debe ser una ayuda para resolver los problemas de la enseñanza que se presentan a diario en el aula. A partir de esta doble vertiente de práctica y reflexión, los docentes deben protagonizar el proceso de construcción del conocimiento didáctico y la elaboración, en su caso, de las correspondientes teorías.

La didáctica debe concebirse como una disciplina teórico-interpretativa-normativa, generadora de criterios de acción pedagógica que necesita del aporte de otras disciplinas del conocimiento humano y de una finalidad educativa que la vincula con lo ideológico y lo valorativo.

Vista así, la didáctica se construye en la tensión teoría-práctica, en donde la reflexión situada y prudente juega un papel central. La reflexión orienta la acción desde la teoría, pero también la desmenuza, la interpreta, la valora y desde allí enriquece la teoría.

Hablar de didáctica es todavía para muchos, hablar de propuestas de enseñanzas de contenidos lingüísticos delimitados y pretendidamente compartidos por la comunidad educativa. El proceso subyacente a la construcción de las propuestas de enseñanza ha partido de los conocimientos elaborados en el campo de ciencias diversas (lingüísticas, pedagógicas, psicológicas, sociológicas, etc.) con respecto a las dificultades que el niño y la niña enfrentan cuando ingresan a la escuela. Por ello, las preguntas y las respuestas, siempre abiertas a nuevas preguntas, deben surgir del conocimiento que se desarrolla entre los elementos que conforman la compleja interrelación de enseñar y aprender y el objeto de esta interrelación (Néreci, 1989).

No debe olvidarse que la didáctica no sólo tiene un interés académico, formal y teórico. También posee un interés práctico, social, de apoyo para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la búsqueda de soluciones a los problemas de formación intelectual, social y afectiva de los alumnos y las alumnas. Esta formación integral requiere del denominado aprendizaje cooperativo.

A su vez, de una capacidad personal (docente-alumnos-alumnas) de reflexión, valoración y autonomía de acción, en lugar de una aceptación acrítica de la cultura y los conocimientos curriculares oficiales. El acto didáctico define la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Su naturaleza debe ser esencialmente comunicativa, dialogada.

Desde el punto de vista de los procedimientos que orientan la didáctica de la lengua escrita, Odreman (1998) señala que la tendencia es abordar el aprendizaje de la lengua atendiendo a las corrientes funcionales y discursivas que representan al texto oral o escrito como lugar de encuentro semiótico:

La didáctica de la lengua propone analizar las finalidades sociales en vigencia y utilizar estrategias que desarrollen la competencia comunicativa del aprendiz, entendiendo ésta como el conjunto de procesos y conocimientos lingüísticos, estratégicos y discursivos que el oyente/ hablante/ lector/escritor deberá poner en juego para comprender y producir discursos (p.2).

Para la citada autora, desde una perspectiva teórica, esto implica: (a) Desarrollar, en el contexto del aprendizaje, actos concretos de habla; (b) Poner acento en las intenciones comunicativas; (c) Dar oportunidades para que el aprendizaje seleccione el procedimiento lingüístico más eficaz para comunicar su propio mensaje; (d) Producir lengua escrita en un contexto, no sólo funcional sino también pleno de belleza literaria; (e) Favorecer la interacción social entre los miembros de la comunidad lingüística en el cual se desarrolla la lengua y (f) Remitir el aprendizaje al desarrollo de capacidades individuales implicadas en el hablar y escribir.

Este enfoque funcional de la lengua presupone que el acto comunicativo implica producir mensajes tanto orales como escritos con determinadas intenciones y en situaciones sociales concretas. Por lo tanto, el acto comunicativo se entenderá como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones que se materializa en un conjunto de acciones ligadas al contexto donde se realiza la interacción. Sin embargo, hay que entender que dichas opciones no se producen al azar, ni pueden ser preestablecidas desde el exterior de la práctica interactiva misma, sino que los factores contextuales conducen al individuo a hacer una elección y no otra (Cassany 1998).

Parafraseando a Cassany, según los fundamentos esbozados del enfoque funcional, éste puede aplicarse al aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita a partir de:

- a. La producción de discursos adecuados a diferentes situaciones sociales en las cuales el sujeto tenga la oportunidad de expresarse con una intención particular.

- b. La producción de textos en los cuales el sujeto exprese sus puntos de vista con respecto a un tema en particular.
- c. El uso de la lengua como alternativa para comunicar deseos, necesidades y puntos de vista.
- d. La utilización de diversos recursos expresivos en los cuales se denota la cohesión y coherencia del texto.
- e. La incursión en los distintos estilos del discurso.

Visto así, el saber didáctico, aunque se apoya en saberes producidos por otras ciencias, no puede deducirse a simples mecanismos metódicos radicalmente impuestos fuera de las necesidades del aprendiz. El saber didáctico se construye para resolver problemas propios de la comunicación del conocimiento. Resulta del estudio sistemático de las interacciones que se producen entre el maestro, las y los estudiantes y el objeto de enseñanza. Es producto del análisis de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de cada contenido específico. En definitiva, el saber didáctico se elabora a través de la investigación rigurosa del funcionamiento de las situaciones didácticas.

Siguiendo este orden de ideas, Lerner (1994), define la didáctica como una disciplina orientada a comprender los fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Expresa además, que el estudio de los fenómenos de enseñanza y aprendizaje asume dos formas: (1) La investigación naturalista y (2) La ingeniería didáctica. En esta última se trata de diseñar un proyecto de enseñanza y estudiar su funcionamiento, el cual aporta conocimientos didácticos que no pueden elaborarse en el marco de la investigación naturalista.

En el caso específico de la didáctica de la lectura y la escritura el trabajo se fundamentará en las teorías psicolingüísticas y en la epistemología genética de Piaget (1975), quien nos presenta una visión de cómo se construye el conocimiento a través de una perspectiva constructivista e interaccionista. Este punto de vista sobre el aprendizaje coincide con los aportes de Bruner y Rogers (citados por Kauffman, 1994).

A partir de los datos de la psicología genética puede afirmarse que todos nosotros conocemos el mundo a través de una constante interacción con otros individuos, en función de la cual se va otorgando significación a los ob-

jetos comprendiendo sus características y relaciones y estructurando los instrumentos intelectuales. Son los dos polos del proceso adaptativo (asimilación y acomodación) los que nos permitirán incorporar los datos de la realidad a nuestros esquemas asimiladores, que a su vez irán modificándose en virtud de las perturbaciones que pueden aparecer.

Uno de los grandes descubrimientos piagetanos aceptado en la realidad educativa venezolana, fue poner de manifiesto que el crecimiento intelectual no consiste en una adición de conocimientos, sino en grandes períodos de reestructuración y, en muchos casos, reestructuración de las mismas informaciones anteriores que cambian de naturaleza al entrar en un nuevo sistema de relaciones. Se concibe, entonces, al educando como un sujeto activo que interactúa con el ambiente, del cual extrae experiencias significativas que le permiten, durante su desarrollo genético, descubrir activamente relaciones existentes entre los hechos. A partir de ellos, el individuo llega así a construir los elementos cognoscitivos necesarios de su aprendizaje (Serrano, 1990). Se debe entender que éste es un largo proceso a través del cual se van construyendo estructuras cognoscitivas muy complejas que lo guían hasta alcanzar la apropiación de determinados objetos de conocimiento.

Todas estas afirmaciones resaltan el papel eminentemente activo del sujeto que aprende. Así mismo, se cuestionan toda metodología de la enseñanza tradicional cuyo fin es mostrar gradualmente partes del objeto de conocimiento bajo el doble supuesto de que mostrar es enseñar y que el aprendizaje se ofrece por una suma de elementos mecánicamente agregados a los anteriores. De este modo, leer y escribir son definidas por la Psicolingüística como procesos o formas de comunicación que van más allá del conocimiento mecánico de los sonidos y los signos escritos. Autores como Chomsky, Barrera y Fraca, hacen mucho énfasis en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones componentes del mensaje escrito, sino en la mente del autor, o el lector, cuando reconstruye en forma significativa el mundo.

Sin embargo, se observa con preocupación cómo en lo que concierne a la didáctica de la lectura y la escritura, la praxis pedagógica tradicional de alfabetización ha pretendido sistemáticamente enseñar de manera empírica, a partir de la verbalización y la demostración reiterada, la relación existente entre la escritura alfabética y los aspectos sonoros del habla. Es decir, el docente parte del supuesto de que esta relación puede “enseñarse” mostrando la vinculación entre letras y fonemas (Kauffman, 1994). No obstante, los numerosos

estudios han demostrado que esta relación no puede imponerse desde afuera, debe ser descubierta por el niño, en virtud de determinados problemas que la propia escritura plantea y deben ser resueltas por el actor del aprendizaje.

Los trabajos realizados por Ferreiro (1998:24), han demostrado “que los problemas que el niño enfrenta al tratar de descifrar significados, son de tipo cognoscitivo y no puramente de percepción o motricidad”. En cuanto a la lectura específicamente, manifiesta que “desde temprana edad, mucho antes de aprender a leer, el individuo es capaz de hacer anticipaciones en cuanto al contenido de un texto, debido a los conocimientos que ya posee y de las ilustraciones que observa”. Entonces el contexto de información del lector, contribuye significativamente a la comprensión de la lectura.

De igual modo, aunque cada niño tenga un entorno diferente, lo que cada uno pueda interpretar no está totalmente desligado entre sí. Cada lector formulará sus propias ideas en función de lo que ya conoce y tratará de verificarlo partiendo de la información que el texto le suministra. Además podrá cotejar sus apreciaciones con otros compañeros lectores. Este intercambio de ideas lo conducirá hacia conocimiento más preciso.

Capítulo 4

La lengua escrita: ¡a leer y escribir!

Como quiera que el bloque de contenidos que es objeto de este trabajo encierra lo que en Venezuela se enseña (y se debe aprender) en tercer grado sobre lengua escrita, abordaré en este capítulo aspectos teóricos que a nuestro modo de ver están estrechamente vinculados con dicha lengua. Para ello estructuro el tema en siete puntos: en primer lugar, asomo la enseñanza de la lengua escrita a través de La competencia de los métodos, en segundo lugar, la lengua escrita desde Una nueva vertiente en la discusión: el lenguaje integral, me paseo por donde Surgen posiciones conciliadoras, expongo ligeramente El constructivismo social en la lengua escrita, expongo Breves aportes sobre la psicopedagogía, doy a conocer luego Una experiencia... y algo más, para finalmente expresar A modo de resumen, ligeros criterios sobre la lengua escrita envueltos en tono de reflexión.

La Competencia de los Métodos

Las metodologías utilizadas históricamente para la enseñanza de la lengua escrita, han dado saltos y traspiés en la producción pedagógica de muchos autores. En la inquieta búsqueda por enfocar un método único y una vía excepcional para que los niños y las niñas (y muchos adultos) aprendieran a leer y escribir, se pretendió siempre mostrar la supremacía que unos métodos tenían sobre otros y se alumbraban las contribuciones que cada uno hacía en aras de lo técnico y lo pedagógico, considerando siempre y solamente, las condiciones que poseía “el enseñador” y apartando a un lado las necesidades e intereses del “aprendiz”.

A lo largo del siglo pasado y lo que va de éste, el problema de enseñar a leer y escribir se ha constituido en verdadero centro de atención y de acaloradas discusiones entre los más diversos teóricos. Estas discusiones conocidas como la querrela de los métodos, han estado centradas por una parte, en los

modos de entender las características de la lectura, la escritura y su aprendizaje, y por otra en aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus finalidades. Así por ejemplo, Gill (1912) realizó cierta comparación entre el método global y el sintético, concluyendo que “los lectores entrenados globalmente son más veloces, poseen más fluidez y razonamiento que los entrenados en forma sintética” (Luna, 1971:130).

Por su parte Dumviller (1912), aunque siguió la línea de Gill, encontró una respuesta contraria a aquél, planteó que “los lectores entrenados con el método sintético son mejores y más eficientes” (Luna 1971:131). Luego Garrrier y Dgurel (1920), estudiaron en forma controlada ambos métodos y concluyeron, según obra citada, que:

Los alumnos entrenados en forma sintética tienen fallos en relación al significado del texto, además de fatigas y falta de interés, mientras que los alumnos entrenados por el método global, aunque con fallos en la comprensión, demostraron creatividad y mayor interés por el texto (p.132).

Resultados semejantes a los expuestos se conocieron de muchos autores, quienes buscaban respuestas a las interrogantes que seguían surgiendo acerca de la eficiencia de los métodos y la aproximación a un camino que permitiera desarrollar de mejor manera los procedimientos para la enseñanza de la lectura y la escritura. Entonces, casi todos los estudios condujeron a la integración de ambos métodos y la creación de otros a partir de aquellos, aprovechando “las virtudes” de uno y desechando “los defectos” del otro.

Se distinguen entonces dos grandes métodos de los cuales se derivan métodos secundarios:

1. El método que induce al niño y a la niña a comenzar el aprendizaje por unidades mínimas del lenguaje, para luego ir juntándolas a medida que avanza el conocimiento de las mismas. Ese método es un método de síntesis, que apela a diversos nombres según las características de las unidades de las que se parte. Si las unidades mínimas son las letras se le llama método fonético y si las unidades son sílabas se le llama método silábico.

Los rasgos comunes que comparten estos métodos que he llamado secundarios son aquellos que:

- Utilizan diversos procedimientos para que el niño establezca una relación sólida entre grafía y fonema: dibujos, gestos y sonidos onomatopéyicos, entre otros.
- Siguen un orden preestablecido en la presentación de los fonemas, grafemas o sílabas, la enseñanza comienza por las vocales y luego se presentan combinaciones que forman primero palabras y después pequeñas oraciones.
- El énfasis está en enseñar a la niña y al niño el código alfabético.

2. El método que induce al niño a comenzar el aprendizaje por unidades de sentido, palabra u oraciones a partir de las cuales se analizarán sus unidades más simples, hasta relacionar grafemas y fonemas, es un método de análisis. La diversidad entre los métodos basados en el análisis depende del punto de partida, palabra, u oración y del grado de intervención del maestro para hacer el análisis. El método más conocido es el método global, propuesto por Decroly, que parte de la oración y continúa un camino analítico que va marcando a la niña y al niño con descubrimiento de las palabras en primer lugar, luego sílabas y letras.

Los rasgos más comunes en los métodos derivados o secundarios del analítico son aquéllos que:

- Parten del interés del niño, a través de oraciones que surgen de las conversaciones con los niños.
- Tienen el interés del niño o la niña ligado a la significación.
- Se basan en el reconocimiento visual: imagen–palabra.

La discusión entre los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura es tema recurrente entre los estudiosos lingüísticos y los docentes. La discusión sobre ellos se ha alimentado de los aportes de la investigación psicológica, pero además por posturas determinadas de la educación. En la práctica escolar, los métodos se constituyen en uno de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, puesto que la forma como el niño se acerca al lenguaje escrito en el contexto del aula es un proceso más complejo que el que se pudiera preestablecer a partir de un método.

La discusión entre unos y otros dio entrada a los métodos mixtos, que a su vez se diferencian por el punto de partida:

- Métodos mixtos con puntos de partida sintéticos (fónico o silábico).
- Métodos mixtos con punto de partida global o analítico.

Gran parte de los recursos didácticos que los docentes aún utilizan para la enseñanza de la lengua escrita están fundamentados en estos métodos.

Desde la Psicología cognitiva, cuyo énfasis está centrado en el estudio de la comprensión, se han proporcionado parámetros para reincidir la polémica de los métodos. La discusión entonces se centra en la preeminencia de los procesos abajo-arriba o de los procesos arriba-abajo en la lectura y su aprendizaje. Son dos posiciones antagónicas en las que se argumenta que los modelos abajo-arriba proporcionarían un fundamento psicológico a los métodos sintéticos y los modelos arriba-abajo, por el contrario, servirían de base actualizada a los métodos analíticos.

Una Nueva Vertiente en la Discusión: el Lenguaje Integrado

Otra polémica de índole psicológica es la que se ha establecido entre los estudios del desarrollo de las capacidades metafonológicas en el niño y la niña. Ha sido una discusión centrada entre quienes mantenían que la conciencia fonológica, incluida la capacidad de segmentación fonémica, se desarrolla por el aprendizaje de la lectoescritura. Para los defensores de la primera postura, los métodos sintéticos ofrecerían buenos indicios para el aprendizaje, por cuanto parten de ejercitar esa capacidad de segmentación fonémica para establecer la relación entre fonemas y grafemas. Los que aluden a la segunda postura afirman que no es necesario iniciar la enseñanza de la lectoescritura con la relación grafema-fonema.

Estas posiciones por demás divergentes, confluyen con la más reciente polémica procedente de los Estados Unidos, referida a lo que se ha llamado “lenguaje integrado” (lenguaje integral, en Venezuela) y que Bergeron (1990) plantea, según lo exponen Barrio y Domínguez (1997), así:

Es un concepto que incluye tanto una filosofía del lenguaje como una aproximación instruccional enmarcada y apoyada por esa filosofía. Ese

concepto incluye el uso de la lectura y la escritura real en el contexto de experiencias significativas, funcionales y de cooperación, con el fin de desarrollar en los estudiantes la motivación y el interés durante el proceso de aprendizaje (p. 52).

El lenguaje integrado es un conjunto de principios que guían la práctica en el aula, que toman como eje el tratamiento del lenguaje (oral y escrito). Algunas de las referencias teóricas en las que se apoyan son: J. Dewey, Vygotski, Piaget, Moffet, Britton, Halliday, Graves, K. Goodman y Y. Goodman. Estos dos últimos como sus más importantes defensores.

El lenguaje integrado se caracteriza por presentarse como una filosofía del lenguaje, un movimiento que surge de las aulas de clase, por necesidad y práctica de los docentes. En el lenguaje integrado, entienden sus defensores, que el lenguaje se centra en el significado, por tanto se hace énfasis en que las actividades que se le ofrezcan a los niños y a las niñas deben ser significativas, esto hace contraposición a los planteamientos anteriores en que las actividades de hablar, escuchar, escribir, leer se les trataba en forma de parcela.

En el lenguaje integrado, la lectura y la escritura son procesos que se adquieren del todo hacia las partes en contextos significativos y naturales. Centra la atención en los conocimientos previos de los niños y las niñas, en su capacidad y necesidad para experimentar y describir.

En el lenguaje integrado, para abordar el tratamiento del lenguaje en el aula, se parte de dos ideas fundamentales:

- El aprendizaje de la lengua escrita no es sino una variante del aprendizaje natural de la lengua oral.
- No es necesaria una instrucción específica en las leyes alfabéticas para que tal aprendizaje se realice con éxito.

Estas dos premisas, han hecho rebote, según Barrio y Domínguez (1998):

En estudios que se admiten que sin intervención externa, ni el niño ni el adulto analfabeto pueden tomar conciencia de las unidades fónicas mínimas, y por lo tanto, no podrían llegar a comprender el núcleo de los sistemas alfabéticos de escritura (p. 692).

También es cierto que al lenguaje integrado se le reconoce la resonancia educativa que tiene en las aulas de clases. En verdad la discrepancia se centra en torno a sus postulados teóricos y no en la perspectiva educativa del movimiento. Así como se admite que una discusión centrada en los procesos de aprendizaje es diferente a una discusión centrada sobre los procesos que se desarrollan en el aula.

Surgen Posiciones Conciliadoras

Existen otras posiciones conciliadoras en investigaciones como las de Barrio y Domínguez que aportan interesantes ejemplos tomados de la vida en las aulas, en donde se destaca que dentro de los planteamientos del lenguaje integrado podría incluirse sin ninguna dificultad el acceso al código.

A los métodos clásicos y la propuesta del lenguaje integrado, se une el modelo constructivista e interactivo que como propuesta de Ferreiro, Teberosky y Solé (1992) se plantea en los siguientes términos:

Quando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el siguiente nivel; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga a niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, semántico, grafofónico) a través de un proceso descendente (p.23) .

El Constructivismo Social en la Lengua Escrita

La orientación que se muestra en investigaciones de reciente data relacionan el papel que juega la integración y la interacción social en la construcción de la lengua escrita. Sobre este claro perfil se ha configurado un grupo de investigadores que plantean, según lo exponen Domínguez y Farfán (1996):

La variedad de conceptualización en relación a una tarea común genera conflictos socio-cognitivos que permiten objetivar como funciona el lenguaje escrito (como el movimiento socio-lingüístico del lenguaje integral, las nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita de psi-

cólogos y pedagogos como Tolchinsky, Teberosky, Kaufman, y Ferreiro, entre otros (p.30).

Estos investigadores conciben el proceso de leer y escribir como una “gran acción del sistema educativo abierto, en la cual el constructivismo como filosofía, centrará sus procedimientos pedagógicos en características” (Molina y Tomassetti, 2002:55) que sintetizamos de la siguiente manera:

- El proceso de leer y escribir se produce en una continua reorganización. No se concibe el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso lineal o secuencial.
- La asimilación y construcción de nuevas experiencias de aprendizaje de la lengua escrita reorganizarán nuevas estructuras cognoscitivas y en consecuencia modificarán las perspectivas de cada individuo.
- El aprendizaje de la lengua escrita se acomoda a la diversidad del funcionamiento humano, a los intereses y necesidades de los niños, a las características culturales y sociales de su entorno escolar, comunitario y familiar.
- Para el proceso de aprendizaje de la lengua escrita son válidos los desequilibrios, los conflictos e interacciones entre los individuos con los que se vincula el niño y de éste con el medio externo.
- El niño debe convivir con oportunidades propicias para producir, plantear y analizar sus propias hipótesis sobre la lectura y escritura.
- El niño ha de llevar a la práctica sus propias y significativas estrategias que le permitan adentrarse en los procesos de aprendizaje de la lengua escrita.
- Se acepta el uso de material impreso de la más variada índole, para introducir al niño en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

La investigadora Kauffman (1988) considera que su experiencia, vivenciada en la década de los ochenta con niños de primer grado, arrojó como dato relevante que si bien los niños y las niñas atravesaron una etapa en la que trataban de descifrar los textos, procediendo a realizar “sílabas o deletreos”,

que tal vez provenían de los hogares, fue un período en todos los casos relativamente muy breve.

Esta investigación condujo a que los niños siempre trataban de arribar a resultados significativos, y observó que cuando esto no era logrado, es decir, después de deletrear o silabear no alcanzaban una integración con sentido para ellos, entonces preguntaban “¿Qué dice?” reflejando cierta insatisfacción.

Por su parte Ferreiro (1989) revolucionó las concepciones que hasta hace poco imperaban acerca del aprendizaje (más que de la enseñanza) de la lengua escrita. Molina y Tomasseti (2002:58) expresan que “esta investigadora y su equipo iniciaron en Argentina un conjunto de investigaciones cuyos amplios resultados serían confirmados por otros trabajos realizados en el resto de Latinoamérica y Europa”.

A continuación, se sintetizo parte de esos resultados:

- El aprendizaje de la lectura escrita no consiste en la adquisición de una técnica que convierte las unidades gráficas, sino en un proceso de reconstrucción de la escritura como sistema de representación de significados.
- La construcción y reconstrucción del sistema de escritura no se refiere a las formas gráficas que definen las letras, sus denominaciones y las variaciones que adoptan, sino a la comprensión de las reglas de combinación que conforman el sistema y que permiten generar nuevas representaciones sin necesidad de recurrir a estereotipos externos.
- El niño construye el conocimiento a través de su acción sobre los objetos, elaborando sus propias teorías para comprender la realidad que se presenta, se plantea hipótesis hasta que alcanza, reconstruyendo el aprendizaje progresivo e integral de la lengua escrita, la base de nuevas y más importantes conceptualizaciones.
- La mayor parte de las dificultades de aprendizaje, son realmente dificultades de enseñanza; las interferencias producidas en el normal proceso por métodos y condiciones que imponen secuencias ajenas al mismo.
- El sentido de construcción de lectoescritura tiende a corresponderse con

el mundo propio del niño. Si la información que se ofrece está aislada de conocimientos preexistentes, se perderá porque el lector será incapaz de darle significación.

Al lado de posiciones como éstas se concluye que la lengua escrita como conocimiento de naturaleza social con enfoque holístico, no puede seguir siendo considerada un mero objeto de la enseñanza formal. Desde el momento mismo que el conocimiento se convierte en situación de reflexión, la escritura y con ella, la lectura, pasa a ser tan de naturaleza social que el niño tiene necesidad de interactuar con otros para buscar su propia construcción del conocimiento. En este sentido la enseñanza convencional y casi siempre condicionante, parece dejar a un lado la experiencia previa que los niños traen consigo en relación a la lengua escrita. Cuando llegan a la escuela se someten a métodos que desvían lo que aquellos ya ha construido en cuanto a “saber leer y escribir” y que los alejan de los procesos espontáneos que les permiten la construcción, reconstrucción y organización del sistema de escritura.

Se hace necesario entonces reafirmar lo que el constructivismo social sostiene: que desde los inicios del proceso de aprendizaje de la lengua escrita se atienda a los niños en situaciones en las que obtengan significados propios de las palabras que leen o escriben. La más pequeña unidad de instrucción debe tener significado. En consecuencia debe mostrarse la palabra como un todo y/o en el contexto de una frase.

Breves Aportes sobre la Psicopedagogía

También pueden ser determinantes en el aprendizaje de la lengua escrita aspectos que la psicopedagogía aporta en función del entorno del niño y que a modo de epígrafes, presento a continuación:

- Cuando el docente interpreta en los procesos de aprendizaje que la diversidad de las diferentes facetas del desarrollo son una unidad en la cual el niño y la niña pueden hacer uso de su reestructuración interna, apoyado por estimulaciones que se dirijan a los procesos de expresión y experimentación; se permitirá hacer surgir en ellos, aspectos específicos de los procesos de aprendizajes de la lengua escrita.
- La concepción psicopedagógica contemporánea entiende al niño y a la niña como una unidad psicosocial-cultural dinámica en la que la expe-

riencia mediada por la comunicación permanente con el adulto le irá facilitando la evolución desde sistemas simples hasta formas cada vez más complejas construidas sobre sólidas funciones de la lengua y la seguridad que al niño y a la niña les proporciona tener una identidad corporal con capacidad para sentirse receptor y emisor de mensajes.

- Se considera muy importante y cada vez se abre más camino en educación, la opción que determina todo el proceso de relaciones entre el adulto, la niña y el niño. Esta es la concepción moderna de integración de ellos en todos los espacios de su entorno: familiar, vecinal, comunitario, escolar y social en todos los aspectos. Espacios que son determinantes para la apropiación de la lengua escrita.

Desde esta perspectiva el aprendizaje adquiere el concepto de aprendizaje significativo que a su vez implica integrar, modificar, establecer relaciones y coordinar lo que ya se sabe con lo que se intenta aprender. En esta concepción, el niño y la niña son vistos como seres activos, constructores de su propio conocimiento.

En el aprendizaje de la lengua escrita, el docente como mediador, debe tomar en cuenta, entre otras, las siguientes consideraciones:

- Reconocer que el niño llega a la escuela con conocimientos previos con respecto a los aprendizajes lingüísticos. El docente debe indagar sobre estos conocimientos para poder ayudarlo a avanzar.
- Crear en el aula, un ambiente alfabetizador, así como proponer situaciones en que el conocimiento pueda ser reconstruido por los niños y las niñas, mostrando sus “errores”, los que posteriormente pueden ser fácilmente modificables.
- Enriquecer las oportunidades de interacción de los niños y las niñas con materiales impresos de su entorno, potenciando sus capacidades y posibilitando la construcción de sus conocimientos.
- Propiciar encuentros de los niños y las niñas con lectores y escritores expertos (niños de grados superiores o adultos), puesto que la interacción con ellos será siempre ocasión propicia para el desarrollo de la lectura y la escritura.

- Conocer las etapas o fases que muestran la evolución del desarrollo de la lectura y del desarrollo de la escritura, para poder ubicar en un marco de referencia teórico, las observaciones y consideraciones que del conocimiento de cada niño se vaya haciendo. Lo que Revela una Experiencia... y algo más.

Durante las prácticas profesionales para estudiantes del décimo semestre del Programa de Ciencias de la Educación de la UNELLEZ y el respectivo acompañamiento que a ellos hice, donde centré la atención en el cómo de la lengua escrita. Un buen número de observaciones que allí recogí fueron volcadas sobre una investigación compartida cuyo propósito se centró en “diagnosticar la puesta en práctica de la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en la I Etapa de Educación Básica” (Molina y Tomassetti, 2002: 13).

Algunos resultados de aquella investigación evidenciaron por una parte, que en el aula de clase sigue existiendo poca reflexión acerca del significado de las primeras lecturas y escrituras de los niños. La enseñanza de la lengua escrita se estructura remedialmente, como un aprendizaje grafo-técnico de las primeras letras asociado a material visual (tarjetas) que si bien los docentes cuestionan, no vacilan en reproducir cotidianamente. Por otra, se concluyó que en el aula de clase existe un proceso descontextualizado. Es decir, la lectura y la escritura, siguen mostrándose como una actividad de rutina previa a las actividades del Proyecto Pedagógico de Aula. La escritura permanece sujeta al contenido curricular o al tema específico del proyecto. Rara vez se apela a la lectura recreativa y el centro de la acción didáctica se operacionaliza a través del libro de texto personal del alumno, por lo que pocas veces acuden a la biblioteca escolar.

En Venezuela la lengua escrita se debate entre la práctica escolar y la función social que aquella debe representar, por cuanto las actividades que se proponen a los niños y a las niñas, no permiten que en la clase existan espacios de comunicación para que digan y discutan el por qué se habla, se escribe y se lee en la escuela.

El niño y la niña siguen siendo seres pasivos con muy poca pertinencia en el proceso de su propio aprendizaje, mientras que la realidad que muestran las investigaciones psicogenéticas dista mucho de esta caracterización, pues presenta a un sujeto “que establece, descubre, construye, transforma relaciones, significados y funciones inherentes al objeto” (Nemirovsky, 1999:93); “un

sujeto activo que no sólo define sus propios problemas sino que además construye espontáneamente los mecanismos para resolverlos” (Ferreiro y Teberosky, 1979:357); un ser inteligente con capacidades cognitivas, no sólo sujeto de aprendizaje sino también portador de conocimiento, que experimenta con el objeto para comprender sus propiedades, construyendo sistemas interpretativos en una secuencia ordenada, un sistema de “teorías infantiles”, que actúan como esquemas modificables a través de progresivas asimilaciones y adaptaciones de nuevas informaciones y vivencias para iniciar el imponente y difícil proceso de cambio conceptual (Ferreiro, 1991).

Se siguen reflejando en Venezuela las prácticas con modelos caducos que se manifiestan en altos índices no sólo de fracaso y deserción escolar, sino de fracasos individuales de los sujetos y de las escuelas que se aferran en mantener activo un proceso alfabetizador, deletreado y memorístico que ha sido declarado fallido, por cuanto ha dado lugar a generaciones de no lectores y no escritores.

Se hace necesario reorientar la didáctica de la lectura y la escritura a través de la formación docente en los aspectos fundamentales del proceso de enseñanza- aprendizaje y sobre los procesos psicogenéticos que desarrolla la niña y el niño en la construcción del sistema lingüístico escrito. Para ello es necesario describir cuál debería ser el paradigma educativo. Vale decir, definir la diatriba del uso de métodos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

A Modo de Resumen

Bien vale la pena enfatizar ya al cierre de este capítulo algunos criterios ligeros, a modo de resumen, sobre los que se ha amparado la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

- Al parecer, la edad en la que se descubría la escritura del niño, significaba el inmediato aprendizaje de la lectura. Se observó la existencia de un orden en una forma rigurosamente imperativa. Lectura del docente y luego lectura seguida de escritura del alumno.
- Para muchos niños y niñas hace un siglo, aparte de libro escolar, lo escrito no pertenecía al mundo infantil. Por eso se hacía fundamental pasar por lo oral para entender lo escrito. Es lo que Mialaret (1975) secuencia

como: escrito, descifrado, oralización en el reconocimiento y comprensión.

- Todos los métodos recurrían al lenguaje oral para descubrir el sentido de lo escrito y de lo leído.
- Los métodos globales recibieron el apoyo de toda gama de profesionales vinculados de una u otra forma al mundo educativo, incluso hasta de la psicología genética. El proceso de aprendizaje ya no se experimentaba sobre procedimientos deductivos de los adultos. Entra entonces en consideración el sincretismo infantil y el enfoque relativo a la edad de los niños y las niñas.
- Durante largos períodos de tiempo se ha mantenido la disputa por la vigencia entre los antiguos y los modernos métodos de enseñanza. Hoy en día, muchos docentes aún se aferran a unos y a otros en la búsqueda de lo idóneo para sí, obviando la particularidad de los procesos que en la lengua escrita cobran enorme relevancia para la niña y el niño.
- Actualmente, bajo la propuesta del constructivismo, con la clara concepción de que se trata más de procesos de aprendizaje que de enseñanza, se dejan a un lado los métodos. En todo caso, el acercamiento al niño, lo que sabe y lo que hace falta por saber, es la única vía posible para entrenarlo en los procesos de la lengua escrita. Ya no más el énfasis en cual método utilizar, sino en cómo hacer que el niño logre un comportamiento adecuado ante la lengua escrita.

Los problemas en el aprendizaje de la lengua escrita se consideraron siempre de carácter pedagógico y técnico. En la actualidad no se puede hablar de ello sin tener que plantear el conjunto de los problemas sociales y más específicamente, el problema de la adaptación de los niños al contexto escolar que sigue pretendiendo presentarse alejado de su realidad de vida.

Por otra parte, los esfuerzos de democratización y la pretendida lucha contra las desigualdades sociales, que pasan por el enfrascado combate del fracaso escolar, ponen en permanente enfrentamiento el analfabetismo y la lengua escrita. No se trata de derrotar el analfabetismo para la mera superación de estadísticas que históricamente en Venezuela se han hundido en retóricas políticas de Estado. Se trata de que la lengua escrita, con todos los

procesos mentales y físicos que ella involucra sea de reflexión permanente y tema de preocupación y ocupación en la cotidianidad del aula de clase desde los puntos de vista neuropsicológico, didáctico, psicológico, diagnóstico, terapéutico y creativo en contextos funcionales. Se trata de apartar a un lado la sentida diferencia con un ayer donde el mundo de la comunicación se daba sólo por vía oral y con gran carácter repetitivo. Finalmente, se trata de descubrir, docente, niñas y niños, de dónde viene “eso” de leer y escribir y para qué es útil “eso” que a todos los seres humanos atañe.

Capítulo 5

Estudio de caso: útil método para la investigación educativa

El Estudio de Caso fue el método que emplee en la investigación cualitativa que arrojó como resultado este libro, en el que se presenta como penúltimo capítulo el informe correspondiente al estudio de caso propiamente dicho. Por eso requiere especial consideración por cuanto es método y es al mismo tiempo una estrategia que corresponde al “conjunto de habilidades y prácticas que el investigador utiliza cuando traslada al mundo empírico las grandes ideas que definen el paradigma” (Barrio, 1995:174).

El Estudio de Caso es una de las estrategias de las cuales pueden valerse los investigadores interpretativos (Denzin y Lincoln, 1994), para hacer intensiva la investigación sobre un único objeto de indagación educativa (Biddle y Anderson, 1989). Así pues, en este apartado presento de modo general la conceptualización del Estudio de Caso y los aspectos fundamentales que en la investigación educativa se ponen en práctica como estrategia de la perspectiva interpretativa.

Como ejemplo para explorar los orígenes del Estudio de Caso plantea Latorre (1996):

Estudios como los de Freud, Piaget, Maslow, Adler, Rogers, etc., nacieron y se mantuvieron del Estudio de Caso. Son ejemplos de la profunda influencia que este método ha tenido en las ciencias humanas y sociales. Si bien es cierto que este método tiene una larga tradición en la educación, su origen como método de acción pedagógica se sitúa en la Bussines School de la Universidad de Harvard, en torno al profesor M.T. Copeland (p. 233).

En la actualidad un buen número de investigaciones incluyen la denominación Estudio de Caso en sus títulos como método para analizar realidades de

suma importancia en el desarrollo de las ciencias sociales, al punto que constituye uno de los modelos-tipo generales de investigación (Goetz y LeCompte, 1988). Consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas (Yin, 1989), cuya finalidad se orienta en la comprensión profunda de la realidad singular-individuo, familia, grupo, institución social o comunidad (De la Orden, 1985). Particularmente el Estudio de Caso es apropiado para describirse como una metodología constructivista con énfasis en el enfoque cualitativo, sin que ello signifique que no pueda utilizarse desde otras perspectivas.

La verdadera potencialidad del Estudio de Caso, estriba en que es una estrategia metodológica que exige al investigador encaminarse hacia la toma de decisiones, hacia “su capacidad para propiciar descubrimientos, para centrar su interés en un individuo, grupo o institución y en la flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales” (Latorre, 1996:234).

Una de las tantas ventajas del Estudio de Caso, es que puede resultar una estrategia relativamente sencilla de valorar, so pena de que para ser de utilidad, resulte exhaustivo, debido a las exigencias en su preparación, su ejecución y su redacción.

No obstante se abre para el investigador la compensación basada en que la información que vierte el Estudio de Caso suele proporcionar una imagen más exacta y representativa que otros métodos. Éste se basa en datos que se han obtenido con la ayuda de numerosas fuentes y con diversas técnicas e instrumentos.

Muestro a continuación de modo esquemático algunas definiciones referidas al Estudio de Caso emitidas por diversos autores.

- Shulman (1970): es la historia de una situación de la vida real enfrentada en el contexto ambiental en el que se desenvuelven las personas.
- Denny (1978): un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizá los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo.
- Patton (1980): es una forma particular de recoger, organizar y analizar datos sobre un caso.

- García (1991): es un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.
- Stenhouse (1990): es un método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos y la preparación y presentación de un informe.
- Aznar (1995): es un modo de enseñar/aprender de carácter eminentemente inductivo en el que se analizan e interpretan los hechos y procesos descritos en un caso.
- Stake (1995): es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular.
- López-Barajas (1995): es el análisis de una situación real, que implica algún problema específico.

Como puede observarse existe en las definiciones un denominador común que es la unicidad o particularidad, en cuanto a que el Estudio de Caso se centra en una situación, evento o fenómeno específico.

A los efectos de precisar las características más relevantes del Estudio de Caso se presenta el siguiente cuadro, como una adaptación que hago de Pérez (1994), con autores representativos y experimentados en el uso de este método de investigación.

CUADRO 3

Características del Estudio de Caso

Autores	Características
Helmsltader (1970)	Puede usarse para arreglar o mejorar la práctica
Wilson (1979)	Es particularista, holístico, longitudinal y cualitativo
Guba & Lincoln (1981)	Descripción densa, fundamentada en la situación. Holísticos y vivos. Formato tipo conversación. Alumbra significado y construye sobre conocimiento tácito.
Stake (1981)	Es inductivo con multiplicidad de datos. Descriptivo, específico y heurístico.
Hoaglin y otros (1982)	Describe partes interesantes y los motivos. Describe temas claves y puede sugerir soluciones.

Así pues, el Estudio de Caso visto en toda su dimensión, presenta un significativo número de ventajas que bien vale la pena destacar y que he podido hacer pertinentes en la investigación que me condujo a este texto:

- Se considera una estrategia apropiada para investigaciones en pequeña escala, dentro de limitaciones de tiempo, espacio y recursos.
- Se puede considerar como una estrategia de carácter abierto al punto de que podría retomarse desde otras condiciones personales o institucionales (Latorre 1996).
- Se encuentra estrechamente vinculado con el campo experiencial del investigador, en un terreno vivo, concreto y latente.

- Se encuentra fundamentado sobre poblaciones y contextos próximos al investigador que lo implican de manera directa.
- Conduce a toma de decisiones basadas en la objetividad del investigador.
- En el transcurso de la investigación se incorporan planteamientos e ideas que van apareciendo en la mente del investigador y en los hechos que comparte con los investigados.
- Las técnicas usadas para obtener información se toman en cuenta de acuerdo a la pertinencia que tengan para el caso.
- Los estudios de caso son considerados un paso hacia la acción. “Sus inducciones pueden interpretarse directamente y ponerse en práctica” López-Barajas (1995:9).

Criterios en algunos fundamentos teóricos

Aunque la finalidad de este trabajo ha sido absolutamente académica, no se puede negar que la selección del caso que se presente obedeció también a otros criterios por lo peculiar, lo subjetivo y lo idiosincrásico. “La potencialidad de un caso nos la ofrece su carácter propio” (Ary, 1999:99). Entre ellos se pueden mencionar, con apoyo en Stake (1995), el tiempo necesario (siete meses del año escolar 2001-2002) para el trabajo de campo y el acceso (a pesar de las dudas iniciales de Ruth, la docente) a una escuela básica, con docente, niñas y niños de tercer grado como informadores. Allí observamos cómo se desarrollaron en el aula los contenidos de lectura y escritura en el área de Lengua y Literatura del Currículo Básico Nacional venezolano, que por lo demás nos aseguraron “la calidad y credibilidad del estudio” Stake (1995).

Otros criterios sobre los cuales se fundamenta teóricamente la investigación como un Estudio de Caso, están centrados en concordancia con los aspectos que expongo a continuación:

- Se trató de un caso tomado de una realidad existente en un contexto educativo, basado en fenómenos absolutamente reales (Apple, 1986).
- Se observó como un caso aislado en el cual nuestra permanencia fue es-

porádica y en relación únicamente a ciertas partes o temas del contenido curricular (Drile, 1960).

- Se trató de un caso vivido por los alumnos, docente e investigador, inspirado en aspectos humanos, organizativos e institucionales (Benner, 1984).

La Muestra Intencional

El tercer grado representó la muestra del estudio. Una muestra intencional que no ha seguido leyes del azar ni de cálculos, ni de probabilidades. Estuvo amparada en las modalidades opináticas y teóricas de los estudios de Ruiz (1999) que plantea:

El investigador selecciona los informantes que han de componer la muestra siguiendo un criterio estratégico personal: los más fáciles (...), los que voluntaria o fortuitamente le salen al encuentro (...), los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se le antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar, o entran en contacto con él a través de sujetos entrevistados previamente (p.64).

Para este caso, el aula, la escuela y los entornos educativos, así como el Currículo Básico Nacional, son realidades sociales que interesan para este trabajo. Así mismo la escogencia de este grado fue importante como período terminal de la I etapa del nivel que se llamó Educación Básica. De hecho, el muestreo teórico tal como su nombre lo indica, contribuyó a generar teorías de aquello que recabamos, codificamos y analizamos sobre los datos. Esto me “permite encontrar aquellas categorías de personas o sucesos que desee explorar más en profundidad, qué grupos analizar, dónde y cuándo y qué datos solicitar de ellos” (: 64).

Otros Criterios

Tengo la certeza de que estos criterios por los que opté en la selección del Estudio de Caso, me extendieron a uno de mayor fortaleza: se presentó una mezcla de procesos, programas, personas, actividades, interrelaciones vinculadas con las cuestiones y con el proceso mismo de la investigación.

Además siempre tuve y tendré claro que acudí al campo en búsqueda de información persuadido científicamente, por una parte, por la naturaleza de

la realidad social con lo que tiene y cómo es, en este caso, un aula de clase. Por otra, persuadido epistemológicamente por la idea de comprender la realidad en la cual conviví esa investigación. (Velasco y Díaz, 1997).

La Selección del Caso

Para muchos autores, una vez que está definida la cuestión que se investigará y sopesado el Estudio de Caso como la estrategia metodológica que más se adecua para dar respuesta a aquella selección del caso, éste debe hacerse atendiendo a su tipicidad. Sin embargo, otros autores consideran que es la singularidad lo que ofrece e imprime el carácter fundamental por lo que debe ser seleccionado.

Este trabajo está sesgado hacia el Estudio de Caso en la singularidad, plenamente concordante con Stake (1995) cuando plantea:

La investigación con Estudio de Caso no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del Estudio de Caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. En un estudio intrínseco, el caso está preseleccionado. En un estudio instrumental, algunos casos servirán mejor que otros. Algunas veces un caso "típico" funciona bien, pero a menudo otro poco habitual resulta ilustrativo de circunstancias que pasan desapercibidos en los casos típicos. ¿Cómo se deben seleccionar los casos?

El primer criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos (...) debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas (p. 17).

La principal argumentación se basa entonces, en que la medición del caso para el Estudio de Caso intrínseco (Barrio, 1995) debe realizarse por el potencial de aprendizaje que reviste la praxis del docente en el aula. Sobre todo cuando lo que se desea estudiar es cómo el docente lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en niños de la Primera Etapa de Educación Básica (en especial, en el aula de los primeros grados). Se desea pues llegar a aprender más y conocer mejor en la singularidad y complejidad de un caso, que del estudio de un caso tomado como típico. Es, por lo tanto, el carácter propio que envuelve cada caso lo que ofrece mejor potencialidad en él como criterio de selección.

Sobre la premisa de la potencialidad que un caso ofrece como oportunidad para aprender respecto al objeto de la investigación, sus fenómenos y procesos, la selección del caso se facilitará en la medida en que el investigador pueda llegar a tener fácil acceso al campo. En todo caso, se desea que el docente vea en el investigador un “ayudante” y no un “inquisidor” del trabajo en el aula. Es tener presente la conjugación de procesos, programas y personas, que permita vislumbrar la posibilidad de establecer buenas relaciones con los investigados al punto que pueda desarrollar un papel amistoso durante el tiempo requerido y que, con todo esto, pueda “asegurarse la calidad y credibilidad del estudio” (Rodríguez, 1999:99).

Es necesario, para finalizar este capítulo, escribir a modo de síntesis, algunos planteamientos propicios para el entendimiento del estudio de caso específico que se aproxima en el siguiente capítulo.

- El Estudio de Caso siempre debe tener finalidad didáctica.
- Se tiene claro que la teoría existente no condiciona la observación en el proceso de investigación.
- Puede crearse teoría partiendo de esta investigación, sin descartar las teorías ya existentes sobre el tópico investigado.
- Un Estudio de Caso puede ser tomado como referencia para el estudio de otros.
- No se realiza la investigación partiendo de un muestreo hacia lo general. El Estudio de Caso tiene raíces en el estudio peculiar de situaciones que lo particularizan como un caso.
- Es el investigador quien convierte el objeto de investigación en único.
- Mientras más singular es el caso, más potencial existe para aprender de él. Su nombre no es sinónimo de facilidad sino de sencillez para profundizar como caso único.
- El argumento para defender los límites de la investigación debe tener coherencia con la interrogante: ¿qué se necesita para obtener la mejor comprensión posible del caso?

- Para el Estudio de Caso se prepara algo para ver qué pasa. En él se capta lo que sucede y cómo sucede, sin control de variables.
- Los contextos en los que se configura la realidad para el Estudio de Caso suelen ser:
 - Contexto histórico y físico del plantel.
 - Los programas educativos.
 - En los contextos sociales con historias de vida y componentes biográficos.
 - Como funciona el contexto institucional y que presiones se ejercen sobre el docente.
 - Cuáles normativas existen, cómo se interpretan las normativas.
- Comprender el caso en su totalidad, es dar cuenta de todo sin variarlo.
- El investigador escoge el caso con el cual cree que puede aprender más, el que permita emplear el mayor tiempo.
- El potencial de aprendizaje de un caso según plantea Stake (1994) es un criterio diferente y a veces superior al de representatividad.

Éste, como todos los estudios de caso con carácter interpretativo, ofrece como producto final una extensa descripción del objeto de estudio, en la que se utilizan técnicas narrativas con visos literarios para describir, para producir imágenes y analizar las situaciones selectivas y significativas del proceso. La selectividad “reduce la complejidad de la vida real y comporta un punto de vista interpretativo” (Erickson y Wilson, 1982:6).

En definitiva, puedo señalar que el Estudio de Caso no constituye un sistema de trabajo a partir del cual se aspire comprobar lo eficaz que pueda o no resultar cierta teoría.

Se trata de una estrategia metodológica de investigación que tiene por objeto analizar e interpretar situaciones concretas vividas en el contexto edu-

cativo. El Estudio de Caso se apoya sobre las experiencias humanas, los conocimientos científicos y empíricos y sobre todo en la comprensión que describe el caso mismo.

La Redacción del Informe sobre el Estudio de Caso

En cuanto a la redacción del informe me inclino aquí por las opciones narrativa descriptiva y analítica interpretativa. Considero que el uso de una y otra no están reñidas en el estudio de caso, pues se sustenta en el planteamiento de Barrio (1995), que dice:

La primera señala que el principal fin es meramente la descripción de la realidad social, y la narración de su desarrollo, según las explicaciones de sus protagonistas. La segunda pretende describir, analizar e interpretar. Se seleccionan algunos aspectos de la realidad estudiada para analizarlos y a partir de ese análisis, interpretarlos (p. 209).

En el informe, que en este caso es todo el próximo capítulo, narro la situación y los hechos investigados, tratando de mantenerlos con la fidelidad que acaecieron. Se trata de una narración, basada en la realidad y en absoluta correspondencia con ella, sin pretender salvar mi subjetividad, la que por derecho me concede el enfoque interpretativo. Al escribir el informe se presentan, no obstante, las evidencias que justifican las descripciones e interpretaciones que hago de los acontecimientos, reflejando clara y llanamente la intención en el mensaje que se transmite.

Al analizar los datos trato de comprender los comportamientos de Ruth, de las niñas y de los niños, conjuntamente con padres y representantes, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Una vez comprendida e interpretada esa realidad tal como es, desarrollada por los investigados en su propio contexto, tenemos ahora como fin, darla a conocer como fue percibida. Sin embargo es bueno reconocer y dejar claro que comparto plenamente la idea de Rodríguez (1999:260), según la cual ningún informe de investigación “incluye verdades finales que cierran el proceso de indagación acerca de la realidad”.

Repito, se escribe el informe con la finalidad, entre otras, de comunicar la investigación. Para ello comunico por escrito pensamientos sobre la realidad vivida con el fin de generar ideas y plasmarlas intentando generar teoría. El

solo acto de escribir me invita y me transporta de nuevo al campo de investigación. La escritura siempre me aproxima con una tentación de retorno. Es como si se tratara de un momento excelso donde se exige al escritor mismo de la investigación un gran esfuerzo creador. Esto y algo más es la escritura del informe del estudio de caso.

Como considero que la narración me facilita la comprensión de los procesos, la escritura del informe es entonces una narración al tiempo que describo, analizo e interpreto. Expongo la descripción como el más primario y diferenciado proceso de elaboración de datos (Velasco y Díaz, 1997). Al respecto, muchos investigadores han recomendado disociar la presentación descriptiva de los datos, de las explicaciones o interpretaciones propuestas por el investigador. No obstante, a nuestro parecer toda descripción es una aproximación a una interpretación. Sobre todo porque nuestras descripciones particulares son evidencias concretas que proceden del diario de campo, el más fiel testigo, mi fuente más fidedigna o de cualquiera de los instrumentos o técnicas utilizadas en el campo, como la fotografía, por ejemplo. Así mismo, narro descripciones generales relacionadas “esencialmente con los patrones procedentes de las unidades de análisis que componían el sistema de categorías utilizado para la interpretación” (Rivas, 1990:204).

También en el informe narro el comentario analítico e interpretativo de una manera tal, que podría ayudar al lector y me guía al mismo tiempo como escritor a establecer las conexiones apropiadas entre los detalles y los planteamientos más abstractos que forman el inmenso conjunto de declaraciones que se hago de ese concreto informe. Así, interpretar es captar la diversidad de significados y ponerlos al alcance de otros, situándose uno en el punto de vista de los autores investigados. Es el gran resultado del trabajo de campo como interacción social del investigador con los sujetos que se investigan. Algo así como el reflejo de esta interacción buscada en el entramado de las unidades de análisis. En definitiva, la escritura de la interpretación es una visión personal y constante del asunto que como investigador exploré.

Apoyándome en Bobgan y Biklen (1982:205), digo que “no hay convenciones formales utilizadas para establecer la verdad en un escrito de investigación cualitativa”, porque el compromiso del investigador es convencer al lector con la veracidad de informe. Para ello se evidencian los argumentos mediante las citas de textos, historias vivas, narraciones analíticas, citas del diario de campo, citas de transcripciones de video y audio grabaciones, citas de entre-

vistas, informes, cartas y otras comunicaciones, citas de muestras de escritura, citas de diálogos comentarios y anécdotas, fotografías y sus descripciones. Y algo no menos importante: descripción de posiciones empíricas de los investigados y por qué no, del investigador.

En este proceso de escribir el informe me redescubro como principal instrumento de mi investigación, y obsérvese que he comenzado desde el primer momento a narrar en primera persona y así continuo haciéndolo hasta el último capítulo siempre pidiendo la venia de los lectores, pues me lo permite la propia concepción de la investigación interpretativa con enfoque cualitativo como proceso abierto y flexible, ya que ella propicia la diversidad de estilos en el momento de escribir el informe de la investigación. Yo creo haber aprendido a escribirlo, escribiéndolo (Spradley, 1980).

En el próximo capítulo se hallará en ocasiones algún juego de palabras, títulos sugestivos en otras, o desatinados comentarios y anécdotas. Son ellos quizás, elementos que invitan a seguir la lectura con mayor atractivo.

Finalmente, espero no haber pecado de crítico a ultranza sobre el contexto y sus integrantes ni haber hecho descalificaciones personales ni juicios de valor sobre la actuación de los investigados en las descripciones e interpretaciones que sobre los mismos hice y que profundizaré en la presentación del Estudio de Caso en la Escuela Bolivariana Barinitas que expondré en el siguiente capítulo.

Capítulo 6

Estudio de caso en la Escuela Bolivariana Barinitas

En este capítulo expondré el análisis descriptivo-interpretativo de los datos obtenidos en el encuentro con los autores involucrados en esta investigación, alrededor del proceso de enseñanza de la lengua escrita. En otras palabras, asiento el manifiesto de las situaciones percibidas tal como sucedieron en el contexto, lo cual significó asumir una postura de investigador interpretativo apoyado por el análisis de documentos, las entrevistas, las notas de campo, las grabaciones magnetofónicas, las filmaciones y las fotografías.

Este capítulo representa el informe final del Estudio de Caso de una investigación, cuyo objetivo general consistió en analizar la puesta en práctica de los contenidos del Currículo Básico Nacional correspondientes al bloque “¡A leer y escribir!” en función de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita en tercer grado de Educación Básica. En este sentido, se parte de la creación de estructuras de cooperación entre los miembros de la comunidad escolar y de la experiencia de trabajo colaborativo entre potenciales usuarios de la lectura y escritura: los niños de la clase del tercer grado sección C de la Escuela Bolivariana Barinitas.

La metodología que sigue el análisis se fundamenta sobre la interpretación de los significados que subyacen en la data sobre el proceso de enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la Educación Básica, para indagar, buscar y generar conocimientos sobre la base de las proposiciones emitidas por la docente de aula y los alumnos. No obstante debo aclarar que previo al análisis y la interpretación de la información hecha datos, he considerado conveniente escribir sobre aspectos relevantes del contexto en el cual se circunscribe el Estudio de Caso, categorizado como los grandes temas:

- El contexto de la investigación.

- La práctica pedagógica de Ruth: perspectivas sobre la enseñanza de la lengua escrita.
- La planificación de la enseñanza.
- La enseñanza de la lengua escrita en el aula.

El contexto de la investigación

Mi presencia como investigador en el contexto escolar durante el trabajo de campo constituyó un asunto distinto al papel de “profesor de una institución”. Pero, lejos de ser irrelevante la función de investigador, constituyó una fuente de evidencia para asegurar la información deseada. Esta “nueva posición” garantizó la actuación de los actores en torno al objetivo que perseguía como investigador en el contexto seleccionado para tal fin.

De hecho, hubo receptividad hacia la investigación. Igualmente, las preguntas hechas a las personas escogidas, fueron respondidas con mucha naturalidad. Aunque es necesario reconocer que no a todos los informantes le fue fácil responder a las preguntas. Esta situación tuvo que ser subsanada de otra manera: Abordar a los actores en el lugar de los acontecimientos, como fue en las actividades del aula y otras actividades planificadas como extra-cátedra, aspectos que se evidenciaron en función del quehacer del docente, los alumnos y los padres y representantes.

El hilo de la historia que el lector pudiera captar en el trabajo, las referencias, un tanto afectivas, tienen la intención de resquebrajar las “murallas de Jericó” a objeto de propiciar el salto de la narración del que muchos investigadores cualitativos han hablado (Erickson, citado por Wittrock, 1989).

En los próximos apartados describo los aspectos señalados que sirvieron para introducir el estudio de caso. Aquí expongo la visión que asumí en un breve texto sobre Barinitas y el Barrio Agua Dulce; así como una ligera opinión con toques descriptivos sobre la Escuela Bolivariana Barinitas, desde los puntos de vista de su origen y de su situación actual. Así mismo, escribo los reflejos que Ruth emite ante mi espejo, con la sencillez misma de su vida y con la intención de conocer parte de su lado familiar así como profesional. Agrego además, antes de interpretar los datos, una somera descripción de los niños y su condición socioeconómica. Hice esta descripción con la intención de mostrar

de dónde provienen y quiénes son, ya que buena parte del protagonismo de esta investigación les corresponde a los niños y las niñas niños de tercer grado. Así procedo a redactar cada uno de los apartados.

Barinitas: un Pueblo acogedor

Barinitas es una ciudad venezolana, capital del municipio Bolívar, del estado Barinas. Según el último censo, realizado en el año 2001, este municipio posee 41.619 habitantes. Hoy debe tener alrededor de 65.000, distribuidos entre las parroquias Calderas, Altamira y Barinitas. A esta última corresponde al menos un 80% de la población de la municipalidad.

Barinitas es verdaderamente una ciudad con visos de pueblo pintoresco, ubicada en el pie de monte andino del estado Barinas. Es cuna de escritores, entre los que se encuentran Enriqueta Arvelo Larriva, Alfredo Arvelo Larriva, Lindolfo Bastidas, Alexi Gómez Briceño, Giordelys Montilla y muchos otros. Sus hermosos paisajes y su agradable clima se conjugan armónicamente con el don hospitalario de sus pobladores. Es uno de los pueblos de Latinoamérica con mayor nivel de precipitación. Algunos parroquianos la llaman “cielo roto”.

La principal actividad comercial del Municipio Bolívar, gira en torno a su producción agrícola, primordialmente café, cacao y tabaco. La producción agrícola ha llegado a desarrollarse en escala tal, que alcanza los mayores rendimientos de país en esos rubros. No obstante hoy día, con los auspicios del gobierno regional y nacional, se espera además la refundación del municipio Bolívar en el ámbito turístico-cultural.

El Barrio Agua Dulce

Aquí está enclavada la “Escuela Bolivariana Barinitas”. Se trata de un barrio muy apacible, con unas 12 manzanas que comprenden aproximadamente 180 casas y en ellas una cantidad total aproximada de 1300 habitantes. Tan apacible es el barrio, que parece que sus casas están desabitadas. No obstante, después de las siete de la noche suelen verse personas sentadas en sus sillas conversando al frente de sus casas y los niños jugando en las aceras y calzadas de sus calles.

Los sábados y domingos, con el alboroto que se arma cuando llegan los equipos foráneos de fútbol al hermoso campo con tribunas que se encuentran

en el centro del barrio, para enfrentarse con los diversos equipos locales, uno puede darse cuenta que el barrio cobra la otra cara de la vida. La cara del entusiasmo colectivo por el deporte.

Los grandes atractivos de este barrio son sin duda alguna, la Escuela Bolivariana Barinitas, el campo de fútbol y el hermoso bosque con toques de parque infantil que se encuentra a su lado y donde es frecuente observar como se detiene allí a entretenerse la muchachada que sale de la escuela en horas del mediodía y de la tarde.

La Escuela Bolivariana Barinitas

Aún está fresca la resolución que convierte oficialmente, la que hasta julio del año 2001 tuvo la nomenclatura de Unidad Educativa Barinitas y que había sido fundada como tal el 26 de noviembre de 1962, en la ahora “Escuela Bolivariana Barinitas”.

La diferencia entre lo que se fue hasta ayer y lo que hoy es, no estriba sólo en el hecho de que aquella albergaba estudiantes hasta el noveno grado de educación básica y ahora sólo hasta sexto, sino fundamentalmente, por una parte, en que ahora estos niños permanecen de lunes a viernes desde la ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde en el plantel acompañados por sus docentes. Antes permanecía un grupo de alumnos de siete a doce de la mañana en un turno y la otra mitad de la matrícula general asistía durante el turno de la tarde, de una a seis. Este horario de ahora es un solo turno en el que además de tener un espacio y horas propicias para una práctica pedagógica integrada, los niños reciben también alimentación gratuita en lo que se refiere al desayuno, el almuerzo y la merienda a media tarde.

Por otra parte, difieren el hecho de que filosóficamente se espera que las Escuelas Bolivarianas, un proyecto del gobierno revolucionario del presidente Hugo Rafael Chávez Frías, que nació con carácter experimental para tres años, se queden sembradas para siempre en el corazón del pueblo. Propulsa con la idea de que la comunidad se integre al campo educativo, con una práctica docente innovadora donde el alumno sea sujeto de su propio aprendizaje y donde la integración de la ciencia, el arte, el deporte y el trabajo se vinculen en una dimensión bolivariana que honre la memoria de la máxima figura independentista de Venezuela, Simón Bolívar. A su vez, la filosofía de este tipo de escuela busca que la identidad nacional, la creación verbal y literaria, la mate-

mática relacionada con la vida cotidiana, así como el desarrollo de programas deportivos, recreativos y culturales sean rescatados de la inercia. Todo en el marco de un Currículo Básico Nacional abierto a la comunidad para que en el plantel puedan ensayarse formas de gestión compartida con participación y formación crítica para el fortalecimiento de los vínculos entre comunidad y escuela.

Con respecto a las Escuelas Bolivarianas, Héctor Navarro (1999), Ministro de Educación Cultura y Deporte, con motivo de la publicación de la Resolución N° 179 de su despacho dijo:

Es la nueva escuela para responder a los retos en estos momentos de transformación y revolución. Esta concebida para producir los cambios cualitativos en la educación y formar hombres cultos, culturales, técnicos y científicamente desarrollados con sentido de compromiso social y profundo arraigo humanístico.

Las características del educador prevista en las escuelas bolivarianas lo destacan porque sería un verdadero guía comprometido con el proceso de transformación que se está desarrollando en educación, que facilita constantemente situaciones de aprendizaje en los alumnos, respetando su diversidad y el proceso de desarrollo de los saberes y dominio de competencias con una pedagogía centrada en la participación y logro de la autonomía cognitiva del estudiante (p. 3).

Hoy la Escuela Bolivariana Barinitas camina por el deber ser de esos senderos que lucen enormemente comprometedores. Allí se abordó este nuevo reto con una planta profesional conformada por una directora, dos subdirectores y un coordinador académico como cabeza visible del cuerpo directivo. El personal docente, no menos comprometido, como pude constatar, con este proyecto, está conformado por 19 docentes de aula, desde Educación Inicial (con 5 auxiliares) hasta sexto grado, 1 docente de aula integrada, 2 docentes de educación física y recreación, 2 docentes de cultura, 1 docente de música. Así mismo forman parte integral del equipo profesional una docente bibliotecaria y 2 auxiliares de biblioteca.

La gran misión de todos va dirigida a la formación de 657 alumnos distribuidos así por grado y secciones:

- Educación Inicial. Cinco Secciones: 120 alumnos.
- Primer Grado. Dos Secciones: 76 alumnos.
- Segundo Grado. Dos Secciones: 74 alumnos.
- Tercer Grado. Tres Secciones: 114 alumnos.
- Cuarto Grado. Tres Secciones: 109 alumnos.
- Quinto Grado. Dos Secciones: 83 alumnos.
- Sexto Grado. Dos Secciones: 81 alumnos.

Se respira en el ambiente escolar, en el “tú a tú diario” y permanente en que me envuelvo con el personal del plantel, un gran optimismo y mucho entusiasmo por el nuevo compromiso que emprenden como grupo humano.

Los Niños y su Condición Socioeconómica

Cuando me incorporé al aula me encontré con una matrícula de 37 niños. En el transcurso del primer trimestre se retiraron 4. La sección se mantuvo entonces, hasta concluido el trabajo de campo, con 33 estudiantes (16 niños y 17 niñas).

Luego de una revisión exhaustiva de las fichas de registro socioeconómico de los niños y las niñas, que se llevan en los archivos de Ruth, he extraído datos que permitieron construir la siguiente información:

- Las edades de los niños.
El equipo esta conformado por:
04 niños de 07 años.
27 niños de 08 años.
02 niños de 09 años.
- El estado civil de sus padres.
08 de padre y madre casados.
16 de padre y madre solteros.
08 que viven sin sus padres en casa.

01 cuya madre ha fallecido.

- La situación laboral.

De los Padres:	De las Madres:
<ul style="list-style-type: none">• 11 en oficios específicos• 09 obreros• 03 profesionales universitarios• 02 comerciantes• 01 estudiante	<ul style="list-style-type: none">• 22 en tareas del hogar• 06 obreras• 02 comerciantes• 01 profesión universitaria

El oficio de las madres se dirige, en su mayoría, a oficios domésticos, mientras el de los padres se determina hacia la agricultura, la construcción y la mecánica automotriz. Son trabajos en su mayoría, de carácter ocasional o a destajo.

En cuanto a oficios específicos me refiero a los que trabajan como operadores de máquinas, maestro albañil, electricista, mecánico, latonero y textilero.

Sólo un niño tiene padre y madre trabajando simultáneamente con “trabajo fijo”. Ahora bien, con respecto a la entrada económica, se tiene que los sueldos con lo que se mantienen los hogares de estos niños oscilan entre 120.000 y 880.000 bolívares, mensualmente. El cálculo de la media que no es más que la suma de las dos cifras dividida entre dos, es 490.000 bolívares (año 2001). Mientras que su promedio, o sea, la sumatoria de todos los sueldos dividida entre el número de ellos, es igual a 256.000 bolívares (año 2001).

De igual modo pude averiguar que algunos niños tienen hasta 6 hermanos en casa. El promedio de hermanos para cada niño del grupo es de 3. Es decir, las parejas llegan a tener 4 hijos como promedio en estos hogares.

Con respecto a la edad de los progenitores, el menor de los padres tiene 30 años y el mayor 43. La edad media de los padres es pues, 35 años. La edad de las madres oscila entre 23 y 49 años. Entonces, la edad media de las madres es de 35 años.

Por otra parte, pude examinar que un grueso número de niños y niñas

residen en barrios adyacentes al de Agua Dulce. Sólo 7 viven en este barrio. Sobre la condición de la vivienda, la están pagando o en alquiler (es una una información que no aparece en la ficha socioeconómica). Esta información fue obtenida, en un atrevimiento de mi parte, a través de conversaciones con los niños cuando le preguntaba, entre otros asuntos, a cada uno de ellos. He aquí un resumen: (a) viven en casa propia; (b) viven en casa que están pagando; (c) viven en casas alquiladas.

En la siguiente parrilla muestro la visión, en términos específicos, de cómo se vaciaron los datos obtenidos en fuente primaria. Primero en el diario de campo y luego aquí:

Nombre	Edad de los Niños	Edad		Estado Civil	Número Hijos	Situación Laboral		Sueldo	Vivienda	Barrio donde reside
		Padre	Madre			Padre	Madre			
Nilson	7	39	40	Solteros	6	Obrero	Trab. Hogar	200,000,00	Propia	Bucaral
Maidaly	8	33	31	Solteros	2	Chofer	Trab. Hogar	380,000,00	Propia	San Rafael
Fabiola	8	35	29	Solteros	4	Op. Maq.	Trab. Hogar	530,000,00	Propia	La Hormigueta
Oscar	8	43	31	Solteros	5	Obrero	Trab. Hogar	160,000,00	Propia	San Eleuterio
Yosmar	8	33	30	Solteros	3	Obrero	Trab. Hogar	150,000,00	Propia	La Hormigueta
Génesis	8	36	30	Solteros	4	Obrero	Trab. Hogar	170,000,00	Propia	Agua Dulce
Saul	8		27	Solteros	0	Sin Padre	Obrera	120,000,00	Propia	Agua Dulce
Evanny	8		31	Solteros	5	Sin Padre	Obrera	125,000,00	Pagando	Doña Elena
Gregorio	8	34	33	Solteros	4	Obrero	Trab. Hogar	145,000,00	Alquilada	San Eleuterio
Yusmary	8	36	33	Casados	3	Obrero	Trab. Hogar	128,000,00	Pagando	Doña Elena
Annedys	9	39	39	Solteros	5	Latonero	Trab. Hogar	240,000,00	Pagando	Los Próceres
Fabián	8	39	34	Solteros	1	Electricista	Estudiant.	250,000,00	Propia	Centro
Edita	8	33	23	Solteros	5	Albañil	Trab. Hogar	260,000,00	Propia	San Rafael
Aimara	8		29	Solteros	3	Sin Padre	Obrera	110,000,00	Propia	Los Próceres
Mariana	8	34	36	Casados	2	Dis. Grafico	Dis. Grafica	870,000,00	Pagando	Paraiso
Stefani	7	36	35	Casados	6	Textilero	Trab. Hogar	250,000,00	Pagando	P. Maldonado.

Anderson	8	50	43	Solteros	0	Obrero	Trab. Hogar	125,000,00	Propia	Agua Dulce
Freddy	9	33	32	Solteros	4	Albañil	Trab. Hogar	225,000,00	Propia	Centro
Yilmery	7	30	24	Solteros	3	Obrero	Trab. Hogar	180,000,00	Propia	San Rafael
Endrina	8	55	40	Solteros	2	Decorador	Trab. Hogar	300,000,00	Propia	Agua Dulce
Heidy	7		33	Solteros	2	Sin Padre	Obrera		Propia	Paraíso
Adrianny	8	37	33	Casados	6	Policía	Trab. Hogar	220,000,00	Propia	Agua Dulce
Daniela	8	45	45	Casados	5	Obrero	Trab. Hogar	180,000,00	Propia	El Bosque
José Javier	8		29	Solteros	3	Sin Padre	Comerciante	125,000,00	Alquilada	Parangulita
Jesús Manuel*	8		49	Solteros	6	Sin Padre	Obrera	145,000,00	Propia	Bucaral
Luis Miguel	8	33	28	Casados	2	Carnicero	Trab. Hogar	300,000,00	Propia	La Juventud
Gregory	8	39	49	Solteros	2	Vigilante	Trab. Hogar	250,000,00	Propia	Agua Dulce
Iván	8		31	Solteros	0	Sin Padre	Comerciante	200,000,00	Alquilada	Agua Dulce
Niuska	8		34	Solteros	0	Sin Padre	Obrera	130,000,00	Propia	P. Maldonado.
Alejandro	8	32		Solteros	4	Comerciante	Fallecida	320,000,00	Propia	Moromoy
Gabriela	8	41	40	Casados	2	Ing. Mecan.	Trab. Hogar	880,000,00	Propia	P. Maldonado.
Harold	8	35	30	Solteros	3	Mecánico	Trab. Hogar	280,000,00	Propia	Agua Dulce
Jergón	8	34	35	Solteros	0	Tipógrafo	Trab. Hogar	360,000,00	Propia	Parangulita

Los datos corresponden a sus abuelos, por vivir con ellos y no con sus padres (año 2001)

Analice el documento *ficha socioeconómica* durante los días 5, 6, 11, 12 y 13 de diciembre de 2001. Esto me permitió conocer las condiciones socioeconómicas en las que se mantiene el grupo de niños, saber más de ellos. La información me fue muy útil en el sentido de que me permitió adentrarme en el conocimiento de quiénes son, cómo viven y quiénes acompañan la vida diaria de los que serían mis compañeros durante mi estancia allí.

Los Reflejos que Ruth Emite ante mi Espejo

Ruth es una mujer sencilla y con gran sensibilidad humana, aunque aparenta ser a primera vista inflexible e intransigente. Cuando uno la aborda en plena conversación con ella, puede llegar a ser familiar. Entonces se corre el velo de las apariencias y aparece una mujer enamorada de su profesión, dedicada a la noble misión de enseñar. Es una excelente conversadora, aunque no es muy dada a responder preguntas cuando se halla frente a una grabadora que siempre llevo conmigo y frente a la cual, según me ha dicho, se arma de valor.

Resulta difícil buscar los reflejos de su vida profesional sin tener que abordar lo personal, sobre todo porque para ella no ha sido nada fácil ser docente, siendo ama de casa y madre con cuatro hijos, de los cuales dos cursan estudios en esta escuela donde trabaja. Así que lo primero que hice fue preguntarme:

¿Quién es Ruth?

Ruth Mora Martínez nació un 11 de febrero de 1962, en Santa Catalina, un poblado retirado unos 290 kilómetros de la capital del Estado Barinas, al cual se llega después de dejar la carretera nacional, por vías realmente intrincadas.

Para el momento que realicé la entrevista, Ruth tenía 20 años al servicio del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, de los cuales diez ha dedicado al medio rural en escuelas concentradas (aquellas en las que un solo docente puede llegar a atender de dos a seis grados al mismo tiempo). Otros diez años, en zonas urbanas dedicada mayormente a los grados correspondientes a la primera etapa de Educación Básica, es decir, de primero a tercer grado. Además ha tenido experiencia simultánea con alfabetización de adultos.

Este tercer grado sección “C” que Ruth administra ahora, está conformado por 18 niños y 19 niñas. A una significativa mayoría de ellos, dio clase el año pasado en segundo grado, excepto a diez que llegan de escuelas circunvecinas.

Ruth vive en la Urbanización “Moromoy 3”, populoso sector de Barinitas, desde donde se traslada con sus dos menores hijos a la escuela donde

trabaja en camionetas o busetas del transporte público. No posee vehículo propio, así que para llegar requiere entre 20 y 30 minutos.

Ruth posee el título de Bachiller Docente del cual se siente muy orgullosa, pero no deja de mostrar un cierto aire de nostalgia por no haber continuado estudios de educación superior. Sabiendo que como ella misma dijo: “hoy hay tantas oportunidades en Venezuela para eso”. Yo le respondí ese día con palabras de optimismo, “aún estás a tiempo de continuar estudios. Para estudiar nunca es tarde Ruth”. Ella respondió, no muy animada, que “tal vez algún día tome la decisión de ponerme a estudiar”. A la fecha marzo 2007, Ruth se encuentra estudiando sexto semestre de Licenciatura en Educación, eso me reconforta y me alegra en gran medida. Estoy seguro que alcanzará su título de licenciada.

Determino que Ruth es una mujer que no hace críticas a los demás. Dice que las pocas veces que suele hacerlas son constructivas. Sin embargo, considera que posee madurez académica para recibir retroalimentación y procesarla. Pide que se le haga en un marco de tolerancia y respeto. Eso sí, señala tajante, “que no hieran su condición humana y profesional”. Me ha dicho que se encuentra en disposición de escuchar mis retroalimentaciones cuando yo lo considere conveniente. Así mismo he abierto espacio para que ella lo haga hacia mí. No sin antes decirme que todo eso le va a costar mucho porque es la primera vez que comparte su aula con terceras personas, excepto con quienes le han hecho supervisiones educativas, que según dijo “siempre son de muy buena manera”.

La práctica pedagógica de Ruth: perspectivas sobre la enseñanza de la lengua escrita

Me interné y busqué información sobre el qué y cómo labora Ruth en el aula de clases, cómo usa el programa y cómo es su práctica pedagógica, con mi interés personal de que todo esto me sirva como referencia para guiar mi camino de investigador. Es como darle respuestas a mis interrogantes: ¿Con quién estoy? ¿Qué hace ella en el aula? ¿Cómo lo hace? ¿Con cuáles recursos? Sigo alumbrándome con los reflejos de mi espejo ante la práctica que Ruth lleva a cabo en su aula. Seguro estaba que al buscar las respuestas enfocaría mi mirada para analizar su percepción en torno a la enseñanza de la lengua escrita.

La Cotidianidad en el Aula

En el contexto de su aula Ruth muestra preocupación por la enseñanza e intenta con afán ayudar a sus niños. Está atenta en el día a día de ellos y en ese trajinar busca, apoyada por mi presencia, revisar su práctica en el aula. En varias ocasiones sentí que a Ruth le molestaba estar ceñida a un patrón o lineamiento venido de sus superiores. Esto lo reflejaba en expresiones como: “es importante saber cuando tienes libertad para trabajar en tu aula”, “me gusta escribir pero no puedo hacerlo bajo presión”. Entendí pues que Ruth, quería y pedía libertad, recibía las sugerencias de sus superiores pero no las aceptaba bajo presión alguna. Quiero decir que Ruth mostraba fiel cumplimiento a los lineamientos que le daban, sin embargo en los casos que le requerían “suministrar datos, actuaciones de sus niños o de ella misma, recurría a expresiones como las mencionadas anteriormente.

Por otra parte, cuando Ruth no está al frente de sus niños en la escuela o en su casa dedica buena parte de su tiempo a elaborar materiales de ambientación de gran utilidad para mantener un aula hermosa a la vista de propios y visitantes. Pude determinar con mucha admiración el gran sentido de organización y aseo con que Ruth y sus niños mantienen el aula.

Las siguientes tomas fotográficas son elocuentes en ese sentido al tiempo que muestran el mobiliario que allí existe y la forma como se estructura el aula para la clase diaria:



Actividad de escritura el 22.01.2002



Actividad de lectura el 05.03.2002

Los Padres, las Madres y su Compañerismo

Un aspecto que me llamó poderosamente la atención fue la actitud de compañerismo que daban a Ruth los padres, las madres y representantes de los niños y las niñas. Existía en ellos una camaradería llena de respeto y confianza al hablar sobre “cómo van los niños”. Nada extraño era ver a los padres y representantes entrar y salir del aula, conversando con Ruth y con los niños y las niñas. Lo hacían con plena libertad y sin empachos, llevando materiales y apoyando las actividades cada día de una manera muy natural. Jamás llegué a ver que ello interrumpiera el normal desarrollo de proceso de enseñanza, es más, considero que ello contribuía a consolidarlo enormemente. Había que ver las caras de alegría de muchos niños y niñas sintiéndose acompañados y acompañadas por sus madres y algunas veces por padres.

No podía dejar a un lado esa interesante red de interrelaciones que se producía en el aula. Comencé a tomar nota muy pronto a fin de observar su incidencia sobre la práctica que allí se llevaba a cabo. Comencé a experimentar un verdadero clima de armonía y calidez, entendiendo como investigador la presencia de una comprometida tríada didáctica a favor del proceso: Ruth como la docente experta mediadora, los padres y representantes como expertos colaboradores y los niños como protagonistas de la acción-interacción.

En una clase tradicional, la figura dominante dentro del aula ha sido siempre el maestro o la maestra que sabe, ordena sugiere, planifica, evalúa,

en fin, controla siempre la participación de los niños. En esta aula y ante una que otra situación del día cualquiera asumía ser un “vaquiano”, bien por parte de Ruth, niños o padres. Muchas veces viví la experiencia de ser “vaquiano” y al hacerlo me sentí en esa red de interrelaciones que hacía más calida mi permanencia en el aula. Sin embargo, en medio de esa calidez, también fui testigo de que Ruth repentinamente nos asaltaba (a niños, padres o a mí) con expresiones que parecían agitarla o angustiarse, como esta, que también interpreto más adelante:

“Debemos cumplir todas las actividades que faltan del proyecto”

A pesar de la experiencia que tenía Ruth sobre la práctica pedagógica con niños y niñas de este grado, la oía expresar un discurso centrado en lo que tenía que “cumplir al pie de la letra”. Este cumplir generaba en ella una cierta tensión que esparcía sobre la red de interrelaciones, modificando por momentos la grata calidez. Ruth se mecía entonces, entre cumplir estrictamente ciertas actividades y su convicción de tener poca libertad en su aula para romper ciertos patrones.

Estar atento como investigador, tanto a las expresiones como a las acciones de Ruth, me sirvió para ir interpretando paulatinamente su gestión escolar y con ella su postura ante la lengua escrita.

Me interesé por indagar sobre su percepción con respecto a los contenidos que metodológicamente estaban plasmados en carpeta de planificación, su coherencia con los contenidos del Currículo Básica Nacional, específicamente el bloque denominado ¡A leer y escribir! De allí que las próximas conversaciones y observaciones giraron en torno a: ¿cuál era su postura ante la lectura y la escritura?, con respecto a la interacción entre ella y los padres, ¿podía subyacer una dicotomía entre su postura y la de ellos?

El Bloque ¡A Leer y Escribir!

Cuando revisé este bloque me di cuenta que ofrece múltiples oportunidades para que los niños sientan el placer de la lectura y la escritura. El Currículo Básico Nacional establece que este bloque agrupa los contenidos que deben ser alcanzados en experiencias de aprendizaje relacionadas con el uso de la lengua escrita en actividades de comunicación a través de la comprensión (leer) y la producción (escribir) de textos escritos.

En conversaciones con Ruth y por las observaciones realizadas, me di cuenta que si bien es cierto que ella maneja esa información, no lo es menos que ella crea en su aula sus propias pautas, vinculadas más con su propia postura ante la lengua escrita que con el deber ser que se propone en el currículo. A esas pautas he puesto yo sus propios nombres inspirados por aproximación, en afirmaciones que con frecuencia escuchaba a Ruth en su discurso diario, así:

- Leer como un deber.
- La lección de la clase.
- Leen mejor cuando leen su propia letra.
- El cuestionario después de leer: ¿una actividad de reforzamiento?
Cada una de ellas ha sido interpretada de la siguiente manera:

Leer como un Deber

Cada día de esta investigación Ruth no sólo motivaba a los niños a leer, sino que lo establecía como un gran deber. “Todos tenemos el deber de leer”, repetía con frecuencia cada mañana. Para ello destinaba por lo general, los primeros momentos de su jornada diaria. Lo hacía asignando un texto escrito en un libro, a determinados niños o niñas, casi siempre cuatro o cinco que tomaba como muestra y que eran rotados o cambiados por otros u otras al día siguiente. Observé que no existía en Ruth criterios de selección por los textos o el tipo de lectura. Para Ruth la importancia estriba en leer para practicar la lectura, seleccionada por ella para el niño y la niña, casi siempre de un libro y en pocas ocasiones, de periódicos y revistas. Además fue frecuente observar que previamente a la lectura del texto en el libro, Ruth escribía frases en la pizarra que los niños y las niñas tenían el deber de leer en voz alta. Estaban siempre haciendo lecturas por cumplir con un deber. Así por ejemplo, consta en mi diario de campo con fecha 25.10.2001 los siguientes fragmentos:

Ruth dijo: Todos deben leer, voy a pasar uno por uno a leer. Presten atención porque todos tienen que leer. Vamos a comenzar por José Alejandro. La lectura se llama La mata de maíz.

Endrina por favor - José Alejandro Comenzó a leer (noto que lo hace en tono

bajo). Ruth lo detiene y asume ella la lectura en tono bien fuerte, interrumpe para decirle a los niños: así deben leer, en tono fuerte.

Maidaly pasó a leer. Acaso al pronunciar unas diez palabras. Ruth la detuvo para indicarle que hiciera las pausas en los signos de puntuación. Al terminar, Ruth le dijo: tienes que darle más soltura a la lectura.

El 20/02/2002: Todos tienen que leer, dijo Ruth.

La Lección de la Clase

“Voy a pasar uno por uno a leer, presten atención porque todos tienen que leer”. Con esta expresión y otras semejantes que con frecuencia escuchaba a Ruth, ella daba muestra de su preocupación por la lectura que hacían los niños, destacando sobre todo el bajo tono de la voz, los errores en la pronunciación, la omisión de las pausas, la lectura silábica, por lo cual sus orientaciones giraban en torno a las correcciones que al respecto debían hacer los niños y las niñas.

Esa situación en la que se daba la lección sobre la lectura diaria, significaba un debate antagónico entre Ruth, las niñas y los niños. Por un lado su desmedido afán por dar cumplimiento a la norma y por otro, las expresiones que los dos podíamos escuchar en voces de los niños: “me da miedo leer”, “no me gusta leer duro”, “no sé leer sin errores”, “no me gusta ese libro” “no me gusta que me oigan leyendo”, “me gusta más pintar”. Mis registros en ese sentido era cada vez más focalizados. Como investigador tenía que indagar para conocer a profundidad la postura de Ruth ante la lengua escrita. Así que fui registrando sus expresiones día a día y observando pocos cambios en la forma como Ruth daba las pautas. A decir verdad, fueron pocos los cambios que observé en las consignas dadas. Cada día pude escuchar en Ruth su forma de ver el asunto de la lengua escrita como el deber que tenía que cumplir con las directrices de la institución. De esa manera, me decía ella, estoy cumpliendo con los contenidos del bloque a leer y escribir del currículo.

Bien lejos estaba, vista así la lengua escrita, de ser un proceso que surge de la dinámica de comprender signos con el fin de internalizarlos, para asegurar una postura crítica en los niños y las niñas, capaces de discutir y asumir sus propios intereses y necesidades (Ferreiro, 1998; Goodman, 1998; Camps, 2001).

Leer es comprender un texto. No se trata de inventar lo que no está allí en el texto, se trata de comprender lo que está escrito: en esa comprensión el descifrado tiene que estar presente, pero sólo como un instrumento al servicio de aquélla. Leer para decir la lección está lejos de los significados de la lengua escrita, pues la escritura y la lectura son las herramientas fundamentales para acceder a su producción y lo específico de ella sólo puede ser asumido por los niños cuando se ponen en contacto con textos de uso social, para reflexionar a partir de allí. Los libros de cuentos, periódicos y revistas, así como folletos y carteles, son modelos auténticos para acercar a los niños y a las niñas a comprender las propiedades de la lengua escrita.

Los niños y las niñas hicieron una real demostración de lo que aquí digo, y así reposa en mi diario de campo, el día que fuimos de visita a la Biblioteca Pública Municipal (07.02.2002). En su puerta encontramos al geógrafo y escritor Luis Aranguibel, quien de manera muy cortés invitó a los niños a seguir adelante.

Me basta como muestra, relacionar aquí los planteamientos de Evanny, Jesús Manuel, Yusmary, Freddy y Gregory, que con esa secuencia registré sobre la actividad realizada por ellos. Debo aclarar que ese día no se les preestableció un orden sobre lo que allí iban a hacer.

A pesar de que la consigna fue sencillamente “visita a la biblioteca pública para leer y escribir”. Lo que escribo aquí fue lo que ellos leyeron en mesa redonda ese mismo día al regresar de nuevo al aula. Para este momento fue cuando se les pidió que escribieran lo que habían hecho o leído durante la visita:

Evanny: “yo me encontré un libro que tenía una flor que se llamaba Margarita, que tenía mucho frío y la pusieron en la ventana. Después a Margarita se le quitó el frío, dejó de estar triste y a mi me gustó ese cuento”.

Jesús Manuel: “yo escribí aquí que hablé con el señor de la puerta que se llama Luís como mi tío y me dijo que había escrito un libro que se llama Síntesis Geográfica del Municipio Bolívar, el me puso el nombre en la hoja y me lo buscó y yo le vi todos los dibujos”.

Yusmary: “ miré un mapa de Venezuela y escribí los nombres de dos estados, Zulia, donde nació mi papá y Yaracuy, donde nació mi mamá, me gusta

el lago de Maracaibo y el mar Caribe que están en el mapa, yo dibujé el mapa y aquí lo tengo”.

Freddy: “yo leí un libro de Sucre y escribí una frase que el Libertador dijo de él cuando murió. Ha muerto el Caín de América. A Sucre lo mataron dos hombres que estaban escondidos en un monte. La señora de la biblioteca me mostró una foto en el libro, yo la vi”.

Gregory: “hice como dos cosas. Leí un cartel pegado en una pared sobre el dengue. Dice que no hay que dejar aguas estancadas porque el dengue nos mata por los zancudos que nacen ahí. Y leí un libro de un niño muy arrecho que se llama Fernando Furioso. No me gustó porque peliaba con su mamá y con su abuelo. Los dibujos si eran bonitos”.

En la siguiente secuencia fotográfica dejé plasmados los momentos antes durante y después de la actividad en la cual acompañé a Ruth y los niños a la Biblioteca Municipal.



07.02.2002



07.02.2002



07.02.2002

En la calle, al otro lado de la calzada, más allá de la cerca de la escuela, existe una intensa carga de prospectos, avisos, vallas, diversidad de rotulados, que a diario niñas y niños ven y sobre los cuales escuchan. Son mensajes escritos que bien pueden utilizarse de manera funcional y más significativamente para los niños en su intento por comprender la lengua escrita. Así lo demostraron durante y después de cumplir la actividad prevista en el proyecto Conocer el estado Barinas, el día 26.02.2002 en visita a la capital del estado, sobre lo cual tengo como testimonio una filmación en video. Sobre esa actividad los niños produjeron sus propios informes escritos que luego me entregaron. Fue una gran lección para Ruth y para mí, ésta que nos dan los niños: ver plasmadas en el papel sus experiencias y su modo de ver otros ámbitos ajenos al aula de clase.

Mientras esto ocurre al otro lado de la cerca, en la cotidianidad de la calle, la escuela se mantiene aferrada a un método y a un currículo que sólo tiende a complacer una normativa institucional que si bien garantiza la comodidad del docente para no abordar cambios, también es probable que genere tensión, como en el caso de Ruth que siempre muestra preocupación por el deber.

Enseñar a leer y escribir es tarea de la escuela. Eso lo tenía muy claro Ruth. Por eso su rigurosidad por el cada día hacer uso del “pase de la lección” con un texto seleccionado por el docente, único en la mayoría de las veces, con lecciones ajenas a los intereses de los niños. A mi juicio, la enseñanza de la lengua escrita estaba sujeta a un método, cuya lógica era evidente para la maestra, pero incomprensible para el niño o la niña, quien podía sólo refutarlo para sí, rechazarlo, sin que tuviese la mínima posibilidad de verlo como un excelente instrumento para la comunicación.

Poco a poco se iba ilustrando la postura de Ruth ante la lengua escrita, para ella enseñar es sinónimo de cumplir con una normativa que pide una lección mecánica. Lo importante de la lectura, según he podido interpretar en esta aula de clase, es el tono alto, la pausa estricta, la acentuación adecuada, el silencio absoluto de los que escuchan, la decodificación sin reflexión. Es lo que a su modo de ver le exige el contenido programático.

Leen Mejor Cuando Leen su Propia Letra

En la noria del trajín diario de la clase, la experiencia le fue haciendo ver a Ruth que los niños y las niñas hacían mejor lectura cuando leían su propia

letra y así pude comprobarlo. Entonces empezó a permitirles a los niños que hicieran copias de libros o tomaran dictados en la clase, abrió un compás para que los niños y las niñas leyeran para sí mismos, para sus compañeros y para ella, sus propios escritos. Determinó que podía ver mejor los errores ortográficos que cometían al escribir. La corrección de la escritura se combinaba con la lectura que iban haciendo. Así llegaba el momento en que Ruth, una vez revisados los textos escritos, en cada uno iba colocando un sello con el que imprimía en cada cuaderno la imagen de un niño con un pergamino extendido en sus manos con mensajes como: felicitaciones, buen trabajo, excelente trabajo, trabaja un poco más.

El mensaje de Ruth, “todos van a pasar a leer” no era más que mecanizar su práctica pedagógica en relación con la lengua escrita. Desde esa expresión Ruth muestra una postura que dice que la enseñanza de la lengua se hace con el único deber de “aprender la gramática y la buena pronunciación” de modo descontextualizado.

En las expresiones de los niños “no me gusta leer”, “no me gusta ese libro”, hay soterradamente una actitud de rechazo tanto al libro de texto como al acto mismo de la lectura, más aun cuando sentían que era obligada.

En consecuencia, para muchos autores (entre ellos Camps, 2001) el proceso de la lectura no debe asociarse con el mero descifrado de códigos. Esa práctica perniciosa de usar un método para el descifrado ocasiona, en la gran mayoría de los aprendices, un rechazo por conocer el significado de las palabras. De allí que los llamados métodos para enseñar a leer, deben entenderse como una técnica más no como un modo de aprender a leer. La enseñanza de la lengua escrita entonces se convierte en una vulgar técnica y no en una herramienta que permita valorar el mundo circundante y el propio yo del niño o la niña.

Parece que no hay “preocupación” por la exacta comprensión y pertinencia de la información que se produce. De manera que la escritura toma valores en sí misma como un acto automático y obligatorio. Se suele obviar, aun cuando es un esfuerzo, el verdadero sentido de la enseñanza de la lengua escrita. De allí que tales productos escritos se tornen poco interesantes y a los niños les sea más placentero y más significativo leer su propia letra, que es al fin y al cabo su producción personal. Tal vez por eso leen mejor cuando leen su propia letra.

El Cuestionario Después de Leer: ¿Una Actividad de Reforzamiento?

Pude observar y así reposa en mi diario de campo, que después de cada lectura, ya hecha por Ruth o por los niños, ella copiaba un cuestionario en la pizarra con preguntas alusivas a la lectura y que debían ser siempre respondidas por los niños o por las niñas.

La forma como Ruth proclama afirmaciones en torno a las cuales gira su practica docente por la enseñanza de la lengua escrita varía dependiendo de la intencionalidad del trabajo.

Porejemplo, se da por sentado que el cuestionario (preguntas relacionadas con algún objetivo de la asignatura o con alguna lectura previa) sólo sirve para garantizar una compensación o supresión: “si no leen bien, no los dejo salir al recreo.

Los que no atiendan la lectura, no irán al paseo mañana. Después de la lectura todos deben responder el cuestionario en su cuaderno” (dijo Ruth. Diario de Campo. 20/02/2002); o sólo para verificar si la respuesta es correcta o incorrecta según la asignación de la lectura.

La anterior afirmación evidencia como el docente usa sus aseveraciones para examinar su vida escolar. Posteriormente, ante el hecho de que “hacer un cuestionario” per se, emite una creencia de que esa actividad permite reforzar la escritura. Se apostilla que el docente (en este caso Ruth) asume y valora el uso del cuestionario como una herramienta que exige esfuerzo y dedicación.

Esta situación define el modelo que tipifica la tarea escolar. De hecho, existe la tendencia a formular aseveraciones en torno al uso del cuaderno para responder cuestionarios en aras de un “gran esfuerzo” por parte del niño o de la niña, traducido en la necesidad de que la maestra reconozca su labor.

Si fuese necesario categorizar tales aseveraciones en torno a la palabra “cuestionario” que reiteradamente efectúa Ruth en su práctica pedagógica, se podrá alegar atendiendo a la frecuencia, que esta es una actividad más que un instrumento que permite disciplinar y ocupar al niño en la tarea de la escritura. De acuerdo con Ramírez (2002);

Lógicamente este desarrollo no puede ser algo que se obtenga al azar específicamente, sino que al estar relacionado con las necesidades de la

institución y con el contexto social al cual sirve, debe ser un proceso planificado dentro del sistema en que se encuentra interrelacionado (p.46).

En sus expresiones subyace una postura con dualidad de interpretación: el reconocimiento pleno de “no sé que hacer”, “no funciona mi método”, como no funciona trajina sobre algo ya hecho. Poco era el interés por intentar nuevas propuestas al abordar la lengua escrita.

Apreciaciones sobre las Reflexiones de Ruth en cuanto a Leer y Escribir

Así era el reflejo que Ruth daba a mi espejo cuando reconoce que lo común es “repetir la misma metodología con la que ella aprendió a leer y escribir”. Este tipo de práctica tiene implicaciones axiológicas – pragmáticas. Por lo general, la intención de enseñar la lengua escrita se hace con el fin de que el niño aprenda a descifrar. Ruth se justifica con que “los cursos poco ayudan” (se refiere a los cursos que suelen asistir los docentes por obligación del Ministerio de Educación).

En cuanto a las implicaciones epistemológicas, éstas se refieren al hecho de “teorizar” un mecanismo de amaestramiento basado en el mismo modo primigenio: los otros aprenden como yo aprendí. Luego, por conciencia o no, se aprende la práctica por intuición propia o por “modelaje” observado en otros. Práctica ésta que cobra dimensiones prospectivas si se considera que la enseñanza de la lengua escrita es producto de un trabajo consciente y no un producto parecido a otro.

A pesar de hallarse en un contexto que supone transformación de la realidad circundante del ser humano, a Ruth le resultaba difícil integrar los contenidos de una disciplina a otros. Parece que ella prefiere efectuar el trabajo de aula partiendo del tratamiento parcelado de su conocimiento. No obstante, aunque ella me manifestó que estaba ganada a la nueva tendencia, en la práctica observé que parcelaba las asignaturas de modo tal que cada una se diferenciaba por los objetivos previstos, pero se igualaban en la elección del tema del Proyecto Pedagógico de Aula (P.P.A.).

Este último asunto, el de la construcción del Proyecto Pedagógico de Aula (P.P.A.), se hace rutinario. Sin embargo, ocupa considerablemente el tiempo y la atención de Ruth. De hecho para ella la lectura es concebida como un conjunto de habilidades cuyas partes separables pueden enseñarse en forma

independiente para llegar al dominio de este proceso. Se describe así la lectura como habilidades complejas que se apoyan jerárquicamente en la adquisición de otras habilidades: discriminación de las letras, sílaba, palabras, oraciones y finalmente, la comprensión del texto. A partir de esto, la corrección gramatical forma parte del trabajo en el aula.

Por otra parte la globalización de los contenidos surge a partir de la simple transcripción de la lengua oral en signos gráficos, poniendo énfasis en las actividades de reproducción de sílabas, palabras aisladas y textos a través de la copia, de la caligrafía y el dictado. Para Ruth, globalizar el Proyecto Pedagógico de Aula significa unificar las mismas actividades para cualquier contenido.

Se explica así que existe en Ruth un proceso mecánico, básicamente imitativo, generando un tipo de enseñanza basada en la repetición memorística de las unidades del sistema de escritura. De igual modo, hay énfasis en la descomposición de textos en sílabas, palabras y oraciones, copia mecánica de modelos y ejercicios para un mejor trazado de las letras. Para Ruth parece que lo que debe globalizarse es la capacidad de maduración de ciertas funciones motoras y perceptivas sensoriales.

Los niños transcriben textos de la pizarra, además, dice: “hay cuatro que vienen de otras escuelas que al parecer no se les hizo énfasis en lectura y lo hacen con mucha dificultad”. Cree que una de las grandes razones por las que pasa esto es porque existe poca preocupación de los padres para ayudar al niño en el hogar. “No colaboran en la casa con poner al niño a leer y a cumplir con las tareas que deja el maestro”. En lo que a ella respecta ha atacado esa situación haciendo frecuentes reuniones con padres y madres y los comprometió en una misión conjunta de la escuela y la casa. El compromiso consiste en que cada padre y/o madre escuche leer a su hijo y además que lean diariamente. Comenta que siempre ha hecho presión a padres y madres para que ayuden a los niños en casa y nota que está logrando mayor colaboración.

En la siguiente toma fotográfica del día 20 de mayo de 2002 puede observarse a los padres y representantes en una de esas reuniones dirigidas por Ruth. Sin prejuicios de ningún tipo estos eventos se hacen en presencia de las niñas y los niños. Ruth considera que las interacciones entre padres, niños, niñas y docente. en este tipo de acto favorecen el proceso de enseñanza y la integración de los “dueños” del aula.



Ruth sabe a ciencia cierta que existe relación entre la fundamentación teórica del Currículo Básico Nacional con lo que se desarrolla en las aulas de clases. No obstante aclara que ha notado que existe un cierto desfase entre lo que muestra el área académica de Lengua y Literatura en el papel del Currículo y lo que realmente puede hacerse en el aula con los niños, “muchas cosas uno tiene que adaptarlas” dice con cierta propiedad, “sobre todo teniendo cuidado que los ejes transversales sean todos tomados en cuenta cuando se planifica un proyecto, porque deben atravesar todas las áreas, sin que ninguno se quede sin ser parte del proyecto”.

Así mismo, para Ruth la rutina de trabajar con base en un proyecto y a la selección de los contenidos a implementar, mientras se intenta generar la enseñanza de la escritura, consume un tiempo considerable que interfiere con la espontaneidad y la fluidez en el trabajo, propiamente dicho. En este sentido, Ruth siempre se mostraba rigurosa en llevar cierto control en la tarea que debían efectuar los niños en el aula, pues constituye una evidencia para su propia evaluación metodológica. En fin los criterios de selección del contenido son percibidos como un acto mecánico.

El énfasis conversacional en torno a la producción, a la enseñanza de la lengua escrita, con miras a generar el análisis y la interpretación personal, se relaciona con el uso de los recursos didácticos de que dispone Ruth. Un caso interesante es la forma como solía identificarse a la hora de salir de la rutina: “es que se necesita ayuda de otros”. Disponer en el contexto escolar, de otros recursos didácticos diferentes al libro de textos igual para todos los niños, es casi totalmente evadido, confinado a otros docentes y en ocasiones con propósitos no inherentes a la actividad escolar. Es decir, la mayoría de las veces Ruth tiende a seguir cómodamente su rutina, la cual se circunscribía a que los niños tomaran notas de los contenidos de la clase presentados por ella en la pizarra. Era una obligación propia del curso o asignatura, no para producir nuevos conocimientos a partir de la reflexión de lo escrito, aunque en ciertas ocasiones le pedía a los niños escrituras espontáneas, a partir de sus inferencias por lo leído en la pizarra. Entonces, más bien se escribe para “medir” el conocimiento teórico de la asignatura.

El registro en mis notas de campo señala que Ruth sólo parece utilizar la escritura por la necesidad que le exige el cumplimiento del Proyecto. En pocas ocasiones encontré que la escritura tuviese otro fin. Una vez para copiar un objetivo señalado en la asignatura y otro para producciones libres. Ambas situaciones fueron consideradas para explicar la función de la escritura: la enseñanza de la lengua escrita solo se aprende en el aula, no fuera de ella, es al parecer una premisa de Ruth. A mi juicio, el modo de enseñar la lengua escrita aquí, corrobora que la escritura se convierte en una carga muy pesada y mecanizada. He aquí la respuesta de los niños, en situaciones que están registradas en mi diario de campo:

08/11/2001: “Ruth revisó asignaciones (las tareas) que consistían en cortar y pegar palabras cortas y largas. Observé en los cuadernos de los niños palabras largas y palabras largas pegadas en forma clasificada, dos

columnas según su tamaño. Sugerí a Ruth que a partir de allí los niños formen frases alusivas a los animales de la granja que recién ha visitado como parte del Proyecto que ahora ejecutan. Fabián volteó para decirme: yo siempre traigo la fecha escrita en mi cuaderno, y porque -le pregunté- porque me gusta hacerla completa.

22/02/2002: “Los niños copian de la pizarra. Hora de salir a recreo. Al entrar después de recreo Ruth los silencia para decirles: terminen la actividad, si no la terminan rápido ya saben lo que les va a pasar. Aimara mira hacia mi pupitre, me ve escribiendo y dice: el profesor escribe rapidito. Luego dijo Heidi: es que todos los grandes escriben rápido”.

También existe la otra cara de la moneda: Ruth sabe que los niños tienen que escribir, pero prefiere no discutir como hacerlo “eso es bueno escribir”. El 14.01.2001/ (diario de campo) Ruth entregó un libro a cada niño y dijo “deben escoger un texto para hacer una copia. Voy a revisar como transcriben las mayúsculas, los signos y la ortografía”. Los niños, se organizaron en sus puestos y procedieron a realizar sus copias. Algunos pidieron a Ruth que les dejara hacer un dibujo al texto copiado y lo permitió (en sus caras parecía asomarse un instante de mayor felicidad). Por lo antes referido, se ratifica que la mayoría de las veces para Ruth la escritura constituye un elemento para la “disciplina” la cual sólo tiene importancia cuando hay exigencias de tipo perceptivo. Esta situación se explica en un contexto normado por reglamentos, si se considera que el propósito fundamental de la enseñanza de la lengua escrita esta asociado a asuntos de orden “tarea escolar” y de reconocimiento de “haber hecho algo durante el día”. Por tanto, la escritura constituye un componente fundamental para el deber que se impone, pero no permite el encuentro con la función social. Pues la producción escrita vista así es un recurso valioso solamente para el logro de objetivos de la asignatura y el cumplimiento de los aspectos institucionales.

La planificación de la enseñanza

Otra norma institucional referida a la rendición de cuentas o informes para entregar el producto final a las autoridades respectivas crea presión (en este caso la dirección del plantel). A veces Ruth establecía sus propias normas y sanciones para cumplir con el trabajo y con “la rendición de cuentas” ante sus superiores.

Ruth planifica sus actividades de clases a través de Proyectos Pedagógicos de aula. Por lo general se escriben y ejecutan tres por año, uno para cada lapso escolar. Ese año Ruth desarrolló dos. Todo depende de la cantidad de actividades que se desarrollen en la práctica. Ruth dice que a veces ejecutan muchas más actividades que las que se escriben en el papel y que también la duración de un proyecto depende del grado de interés que muestren los niños y de la contribución que se espera de los padres y representantes.

Ruth declara que un 50% aproximadamente de los contenidos que se prevén en un proyecto, giran en torno a la lectura y la escritura. Se planifica en función a los contenidos programáticos. También afirma que el resto de la planificación intervienen los niños que aportan el tema que desean conocer. De igual modo afirma que se consideran aportes de los padres como expertos en determinadas materias y como colaboradores directos en actividades que se realizan en el aula y fuera de ellos. Entre otros, cuenta con un veterinario, algunas manua- listas, decoradores, albañiles y hay quienes asisten con frecuencia a ayudarle a preparar material de rutina que usan los niños a diario y a repartir las comidas.

Los Proyectos Pedagógicos de Aula

Estos fueron los documentos que revise con mayor detenimiento durante mi permanencia en el aula de Ruth. Planifiqué y desarrollé dos, en los cuales di apoyo de manera directa en un importante número de ocasiones. Ahora mi interés está centrado en exponer en líneas generales la estructura, conformación y desarrollo de los mismos.

El Propósito de los Proyectos

En el primer proyecto que Ruth y sus niños desarrollaron llamado “Los Animales de la Granja”, aparece claramente definido el propósito en función del bloque de contenidos en estudio. Con éste Ruth pretende llegar a cultivar en los niños el interés por la lectura, enriquecer el vocabulario de los niños y valorar la lectura como medio de aprendizaje. No así, la planificación del segundo proyecto llamado “Conocer el Estado Barinas”, en cuyo propósito leo que está diseccionado hacia áreas de estudios sociales como la Geografía y la Historia. No obstante, tanto los contenidos seleccionados como el desarrollo de las actividades que luego presencié y sobre los cuales participe en diversas ocasiones, conducen a la integración de la lengua escrita en todas las acciones que los niños realizan en función del proyecto. Aquí explico ahora cada uno de

estos proyectos en cuanto a su planificación y su ejecución dentro y fuera del aula de clases.

Proyecto: Los Animales de la Granja

Cuando definitivamente me incorporé al aula con los niños, ya Ruth tenía planificado este primer proyecto. No obstante me integré a la puesta en práctica. Leyéndolo me encuentro que el diagnóstico, el proyecto de entrada al año escolar no reporta la situación de los niños en cuanto a la lectura y la escritura, a pesar de que Ruth me había comentado sobre estos aspectos y que ya he narrado en el epígrafe Los reflejos que Ruth emite ante mi espejo. Pienso entonces que Ruth, conoce la realidad que traen los niños en ese sentido, que la ha explorado y la ha sentido, pero no ha escrito sobre ella. Surge a Ruth, a partir de aquí, la idea de que realicemos un diagnóstico, no como parte del proyecto, sino como actividad aparte tipo taller, para lo cual me pidió apoyo y yo accedí. Veo entonces esta propuesta sin diagnóstico incorporado, como carente al mismo tiempo de justificación o al menos como si esa ausencia dificultara imprimirle una justificación. Entonces hicimos el taller con la activa participación de los niños partiendo de sus muestras de escritura: espontánea, dictado y copia. La descripción del proceso y los resultados del taller “Muestras de escritura” que sirvieron como diagnóstico al trabajo de Ruth para este año escolar respecto a la lectura y la escritura.

Los Contenidos Seleccionados del Bloque “¡A Leer y Escribir!”

Para este proyecto Ruth ha considerado contenidos referidos a las áreas de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética y Lengua y Literatura. Centro mi atención en los de esta última y más específicamente en lo que corresponden al bloque que investigo, aunque la selección que Ruth no obedece a una transcripción textual al momento de pasarlos del bloque al proyecto, puedo determinar, en el rubro que ella ha llamado contenidos globalizados, la presencia de lo siguiente:

- Discriminación de características de personas, animales y objetos a partir de criterios previamente establecidos.
- Adecuación del tono de voz a diversas situaciones comunicativas.
- Creación de juegos, adivinanzas, retahílas, chistes, canciones y poemas.

- Interacción permanente y sistemática con diversos materiales impresos en actividades de lectura y escritura.
- Lectura individual y en equipo, de textos expositivos para conseguir información.

Las actividades planificadas

También he sido selectivo en tanto que he tomado en cuenta las actividades que de alguna manera se vinculan al bloque en estudio. Textualmente son:

- Leer cualquier fuente de información sobre los animales de la granja.
- Realizar todos los días lecturas donde se tome en cuenta los signos de puntuación, fluidez, etc.
- Elaborar el termómetro de la lectura.

Además de estas actividades que aparecen el proyecto propiamente dicho, Ruth me ha mostrado otras que tiene registradas en una libreta, de la cual también se guía para desarrollar el proyecto. Ellas son:

- Visitar la biblioteca de la escuela para seleccionar textos relacionados con animales de la granja.
- Visitar un consultorio veterinario.
- Visitar una granja de la comunidad.
- Escribir guión para obras de títeres y escenificarla.
- Elaborar maquetas sobre los animales de la granja.

La Ejecución del Proyecto: Los Animales de la Granja”

Las actividades planificadas se desarrollaron dentro y fuera del aula, en algunas ocasiones dentro de la escuela y en un significativo número más allá las cercas de la institución.

La participación de los niños en todas y cada una de las actividades permitió a Ruth apoyar con énfasis las necesidades académicas que observaba en ellos. El apoyo decisivo y oportuno de los padres de los niños se convirtió en un aspecto relevante porque, aun con pocas posibilidades económicas, no dejaron de sorprender respecto a la atención sobre el refrigerio para los niños, cuando las actividades se realizaban fuera del aula, así como el acompañamiento que hacían con su presencia en cada visita que se realizaba. Antes de salir a cada visita le propuse a Ruth que asignara a los niños la misión de escribir un informe sobre lo hecho, que luego se leía en la clase siguiente dentro del aula. Esta situación era aprovechada por Ruth para establecer la revisión de la lectura y la escritura a través de las mesas de diálogos, sobre las cuales ampliaré más adelante.

El día jueves 25/10/2001, Ruth desarrolló actividades de lectura y escritura. Aquí me apetece transcribir textualmente las notas que recogí en mi diario de campo ese día con algunas acotaciones que hago ahora en el momento del análisis. Esto es en realidad la completa presentación de la actividad de la cual escribí un fragmento en el apartado **leer como un deber** en páginas anteriores:

“Ruth dijo: voy a pasar uno por uno a leer. Prestar atención porque todos tienen que leer. -Tomando un libro agregó- Vamos a comenzar por José Alejandro. La lectura se llama la mata de maíz.

- Endreina susurro algo a Evanny.

Ruth dijo: ¡Endreina por favor!

- José Alejandro comenzó a leer (noto que lo hace con bajo tono).

- Ruth lo interrumpió y asumió ella la lectura en tono fuerte, diciendo luego a los niños-: Así deben leer, en tono fuerte.

- Profe, ¿lo escribimos? - preguntó Endreina.

- No obtuvo respuesta de Ruth-

Dijo Ruth: Presten atención. Yo voy a copiar en la pizarra las preguntas.

- Repitió, poniendo más énfasis en el discurso- Presten atención porque no

van a saber que responder, porque estoy viendo que están hablando unos con otros.

Pasó Maidali: Comenzó a leer. Ruth detuvo su lectura para indicarle que hiciera las pausas en los signos de puntuación y luego dirigiéndose a todo el curso: "Tienen que darle más soltura a la lectura".

Otra niña: Evanny. Comenzó a leer. Ruth interrumpió. Evanny no terminó su lectura. Ruth quitó el libro y se lo pasó a otro. No pude retener su nombre. Así siguieron otros, cuyos nombres no escribí, mientras leían, Ruth escribía, con la ligera instrucción: "contesta en tu cuaderno, estas preguntas":

¿Para qué sembró el hombre la mata de maíz?

¿Qué dijo cuando recogió los primeros frutos?

¿Qué dijo la mata de maíz cuando la querían agarrar?

Ocho fueron los niños que leyeron, de ellos, dos lo hicieron mientras Ruth escribía en la pizarra.

- Ruth dijo: Ahora, yo voy a hacer la lectura y ustedes presten atención para que respondan las preguntas que están en la pizarra.

Después de cada lectura y antes de que los niños comenzaran a escribir las respuestas en sus cuadernos, Ruth realizaba una especie de interrogatorio oral con lo cual considero, inducía a los niños hacia una reflexión que les garantizara la consecución de la respuesta adecuada a cada pregunta. Luego iba indagando al azar una que otra respuesta de las escritas por los niños y que leían públicamente. En otros casos, ella iba directamente a los cuadernos y comprobaba que los niños hubieran respondido o no.

Es obvio que para estas primeras incursiones que hice en el aula de clase, desconocía el nombre de algunos de las niñas y los niños de la sección. Los nombres con lo que aquí identifico a algunos los pregunté a ellos luego de terminada la actividad y así los registre en mi diario de campo. Para esta parte de la ejecución del proyecto que he categorizado como dentro del aula, selecciono para su interpretación y análisis lo acontecido el día 31/10/2001 que no transcribiré textualmente, pero que está fundamentalmente apoyado en mi diario de campo.

Ese día la lectura se hizo a un texto denominado El Caballo. En esta ocasión leyeron trece niños, sobre cuyas lecturas, con el apoyo de Ruth, interpreto aquí aspectos relevantes que se observaron en cada uno de ellos, en el momento que se paran frente al resto de sus compañeros a leer, lo que al parecer es una norma. No observé que lo hicieran desde otra perspectiva o en otras posiciones, hasta que asumieron nuevas estrategias cuyas interpretaciones hago más adelante en el apartado que he denominado Mis primeras acciones: un previo para el repensar didáctico

Saúl

- Su lectura es fluida y con tono de voz adecuado.
- Enfatiza puntos interesantes de la lectura.
- Ruth corrige a Saúl, sobre la lectura misma. Casos de palabras con pronunciamiento de la sílaba tónica en el lugar no adecuado, como por ejemplo: arabe en lugar de árabe.
- Luego de la corrección, Saúl continúa leyendo. Ha subido el libro a la altura de su cara. Ahora parece esconderse detrás del libro.

Daniela

- Usa un tono que me parece excesivamente bajo.
- Cubre su cara con el libro al leer.
- En las pocas ocasiones que se le escucha, se siente que hace lectura rápida, pero entendible.
- Se siente con ligero nerviosismo y muestra muchos movimientos del cuerpo al leer.

Génesis

- Adecua el libro a su mirada sin cubrir el rostro.
- Se nota en ella firmeza ante sus espectadores.
- El tono que usa es bajo.
- En las ocasiones que se le escucha se siente que lleva ritmo y pausas adecuadas con los signos de puntuación.

Arianny

- Por su tono excesivamente bajo no puede apreciarse otra condición que no fuera la de posición adecuada del libro ante sus ojos.

Niuska

- A diferencia de Adrianny, se cubre la cara con el libro cuando lee.

Heidi

- Muestra entonación audible.
- Hace las pausas adecuadamente según lo indican los signos de puntuación.
- Coloca el libro ante sus ojos sin cubrir el rostro.

Evanny

- Adecuada entonación.
- Realiza las pausas cuando se lo exigen los signos de puntuación.
- Adecua el texto ante su mirada sin cubrir el rostro.

Maria Edita

- Realiza lectura con adecuada entonación, es decir, se le oye claro, además de que realiza ciertas modulaciones que hacen atractiva su forma de leer.
- Cuando lee se cubre el rostro por completo.

Freddy

- No se escuchó su lectura. Es como si leyera para sí mismo. Porque al preguntársele sobre lo leído pudo dar respuestas acertadas.

Iván

- Usa un tono audible.
- Su leer es “saltandito”, se para y arranca entre una y otra palabra.
- Deja su cara a la vista del espectador.

Anneddy

- No fue posible escuchar su lectura oral. Se pudo comprobar que interpretó su lectura.
- No cubre su cara con el libro.

Jesús Manuel

- Su entonación es audible.
- Su lectura es deletreada.

Luís Miguel

- Su entonación es muy baja.
- Puede oírse que deletrea las palabras de manera muy lenta.

En ocasiones, entre uno y otro lector, Ruth reitera a los niños y a las niñas que guarden normas del buen oyente, ya que como espectadores de-

ben atender a los que leen, sin crearles distracciones. Así mismo es frecuente escuchar a Ruth la frase en alta voz: ¡silencio por favor! con la cual, aunque va dirigida al grupo espectador, hace mella a quien lee en ese momento, que inmediatamente detiene su lectura.

Luego de este ejercicio lector los niños y las niñas transcriben en sus cuadernos las preguntas de rigor, el cuestionario de la clase, sobre la lectura “El Caballo”, que ya Ruth ha escrito en la pizarra, y a las deben dar respuestas guiados por el texto. Esta vez fueron:

¿Quiénes pertenecen a la familia del caballo?

¿Cómo se llama la cabellera del caballo?

¿Qué velocidad puede desarrollar el caballo?

¿Cuál sentido está más desarrollado en el caballo?

¿Cómo se llama la hembra del caballo y su hijo pequeño?

¿De qué se alimenta el caballo?

Los niños y las niñas van respondiendo cada pregunta al tiempo que van releendo el texto escudriñando hasta encontrar la respuesta adecuada y así la colocan en su cuestionario.

Respecto a la ejecución de este proyecto se realizó una visita a una finca del municipio Bolívar llamada Fuente Real, vía carretera vieja de Santa Clara, acompañados por un representante, el médico veterinario Juan José Torrealba.

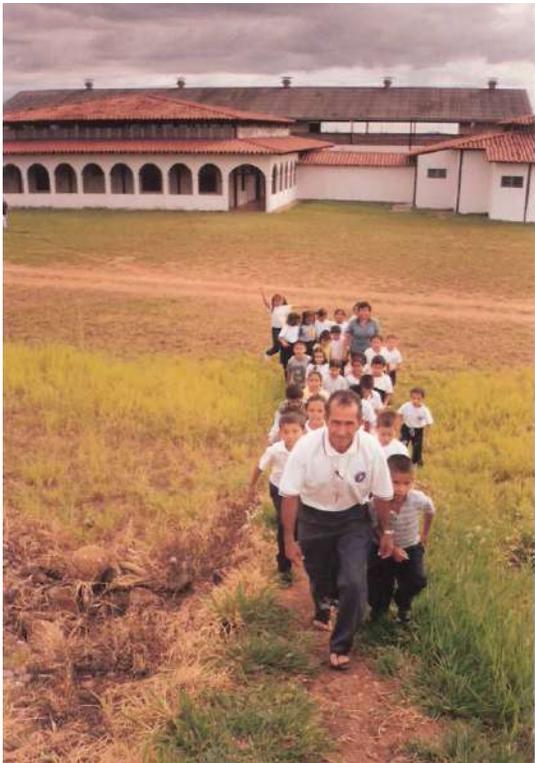
No pueden ser más elocuentes las tomas fotográficas que hice ese día sábado 08.12.2001, por lo cual deseo detenerme aquí para mostrarlas todas con sus respectivas leyendas sobre todo porque después de cada una de estas facetas que muestro, las niñas y los niños supieron explotar enormemente la escritura espontánea, fue una hermosa ocasión en la que tuvieron oportunidad para la escritura sin patrones, sin cuestionamientos y sin cuestionarios. Así pude comprobarlo cuando escuché y observé sus informes dos días después al hacerlos públicos en la mesa de diálogo.



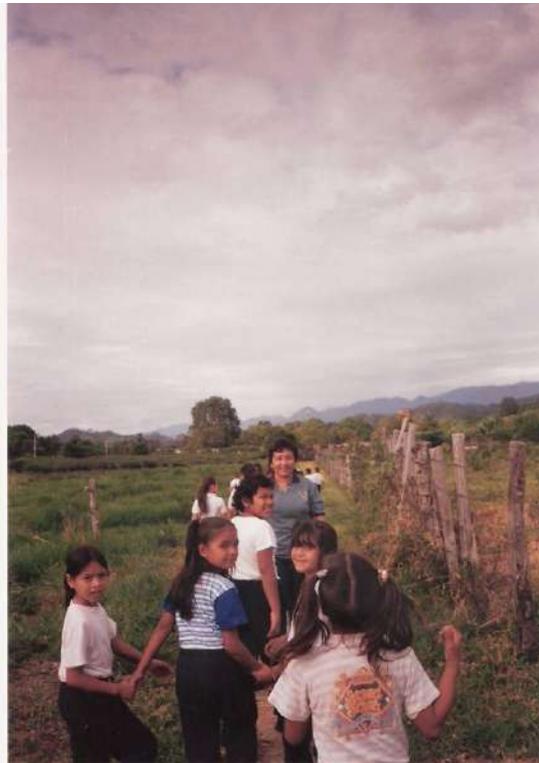
Una pose al llegar



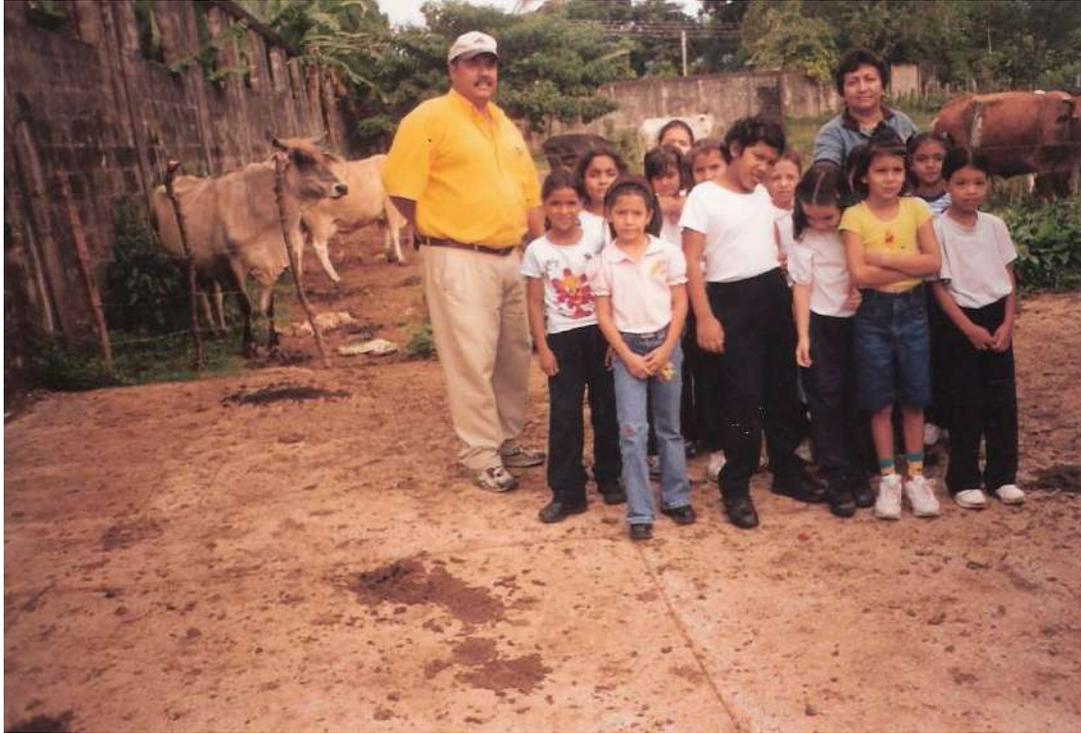
El desayuno al tiempo que Ruth da orientaciones para la estancia y el encargado explica como está estructurada la finca



Camino a los potreros



Entrando a los potreros



Un grupo en el corral, entre vacas con el médico veterinario Torrealba.



En el rancho de ordeño.



Está listo el queso. Ruth reparte.



Ruth se refresca para preparar el regreso.



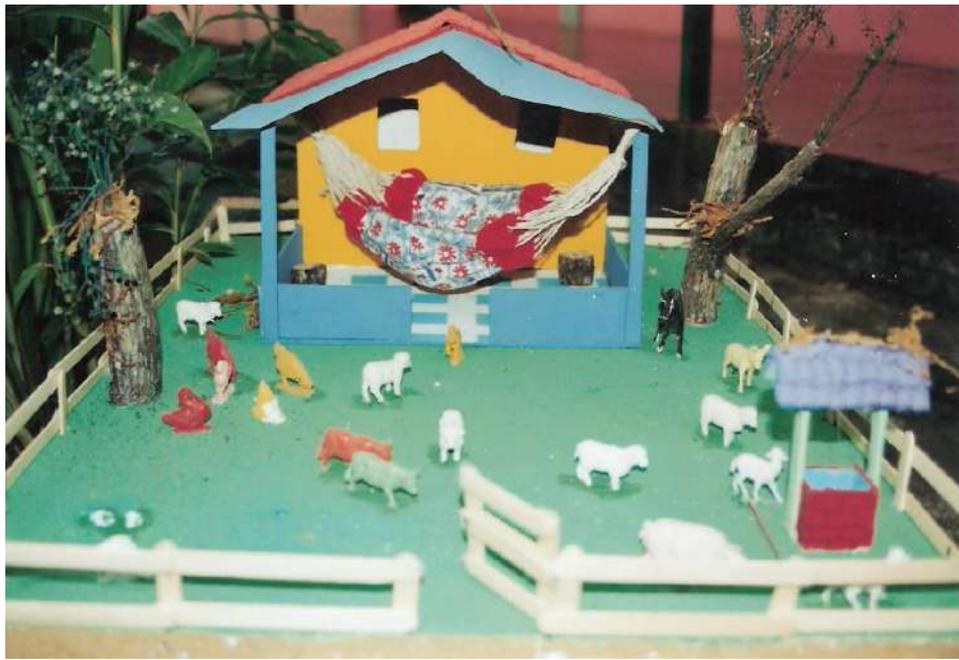
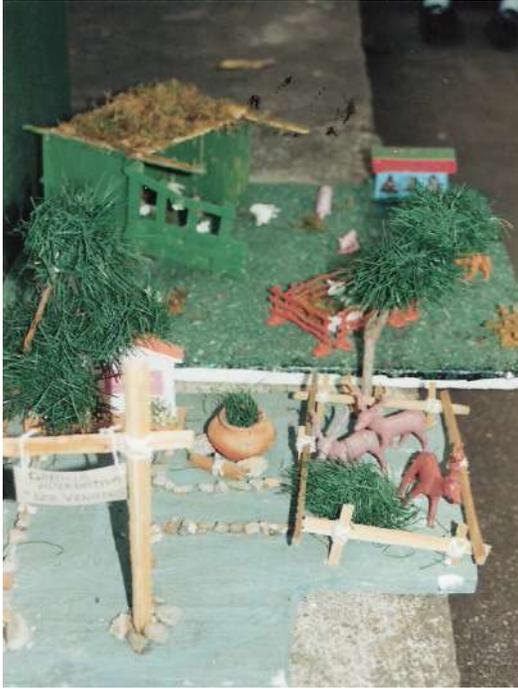
Es la hora del almuerzo.



Hora del retorno a casa, los nubarrones amenazan.

Luego de la interesante mesa de diálogo Ruth asignó, tal como lo contempla la planificación, la elaboración de una maqueta a cada niño y niña con ayuda de sus madres, padres o representantes. Con ello cumplieron para el día 15/01/2002. Aquí muestro, tomadas al azar, cuatro de la tomas fotográficas que hice a las maquetas presentadas por los niños y la cuales fueron expuestas a toda la comunidad estudiantil ese mismo día.





En nueva Mesa de Diálogo los niños y las niñas leyeron todo lo que escribieron sobre el proceso de construcción de las maquetas: quiénes ayudaron, con cuáles materiales trabajaron, cómo los obtuvieron, en cuánto tiempo la hicieron, cómo crearon el nombre, qué piensan hacer con ella. Lo hicieron con tono de voz audible, no respondiendo a un cuestionario, imprimiendo ciertas emociones entre una y otra frase, quiero decir, haciendo comentarios fuera de la lectura sobre el texto mismo, haciendo pausas y luego retomando su lectura de nuevo, con la mayor tranquilidad y como dice Ruth, “le han dado más soltura”, será qué, me pregunté, ¿leen mejor cuando leen su propia letra?

Proyecto: Conocer el Estado Barinas

Este es el segundo proyecto que Ruth planificó y desarrolló con las niñas y los niños niños.

El Propósito

Estuvo centrado en los siguientes objetivos:

- Al finalizar el proyecto, el alumno deberá identificar la ubicación geográfica, flora, fauna, hidrografía, municipios y sus capitales, personajes ilustres y sitios históricos del estado Barinas.
- Conocer los símbolos naturales nacionales y los de la región.
- Conocer e interpretar la letra y música del Himno del Estado Barinas.

Los Contenidos

Los contenidos referidos al área de Lengua y Literatura estuvieron referidos a:

Aspectos formales de la lengua escrita. Diversas estructuras textuales: informativa, instruccional, narrativa, descriptiva, epistolar, expositiva, argumentativa. Lectura oral en situaciones de interacción comunicativa dentro de un contexto significativo. Comprensión y producción de textos que respondan a diferentes propósitos. Ordenamiento secuencial de relatos. Valoración de la lengua escrita y de otras representaciones gráficas en la comunicación. Respeto y colaboración hacia las personas en

la realización de trabajos en equipos. Valoración del uso adecuado de la lengua escrita como medio para la expresión personal, la representación y la interacción social.

Un aspecto interesante de resaltar es que en este proyecto, Ruth toma contenidos del Programa de Literatura Regional, revalorizando el proyecto en sí.

Las Actividades Planificadas

Están en función de las que fueron propuestas por los niños, las niñas y las que propuso Ruth, las cuales se globalizan en el proyecto así:

- Entrevistar a personas que conozcan el estado.
- Revisar el mapa de Barinas.
- Visitar la Biblioteca Municipal.
- Hacer invitación a personajes de la comunidad barinesa para que nos den charlas en el aula.
- Realizar una visita a la capital del Estado.

Cuando escuché a las niñas y los niños haciendo propuestas sobre posibles actividades para cumplir en el desarrollo de este proyecto me pareció verdaderamente extraordinario y así se los hice saber a ellos y a Ruth. No sólo porque ello requirió un ejercicio de comprensión como escritores y lectores antes de exponerlas a Ruth, sino porque percibí que lo hacían con razonamiento lógico y con gran responsabilidad y compromiso por el devenir de su proyecto. Los sentí a todos con un significativo sentido de pertenencia por su estado Barinas y sobre todo por el proyecto que estaban planificando. Los niños fueron en ese momento y después, durante la ejecución, parte primordial del proyecto.

Las propuestas de Ruth estuvieron dirigidas a:

- Revisar textos sobre el tema.
- Conocer los municipios y sus capitales.
- Conocer costumbres, poetas, geografía e hidrografía del municipio Bolívar.

- Realizar crucigramas y rompecabezas.
- Realizar lectura de poesías y canciones de la región.
- Montar un baile tradicional del estado Barinas.
- Realizar juegos tradicionales propios de esta región.

Ejecución del Proyecto

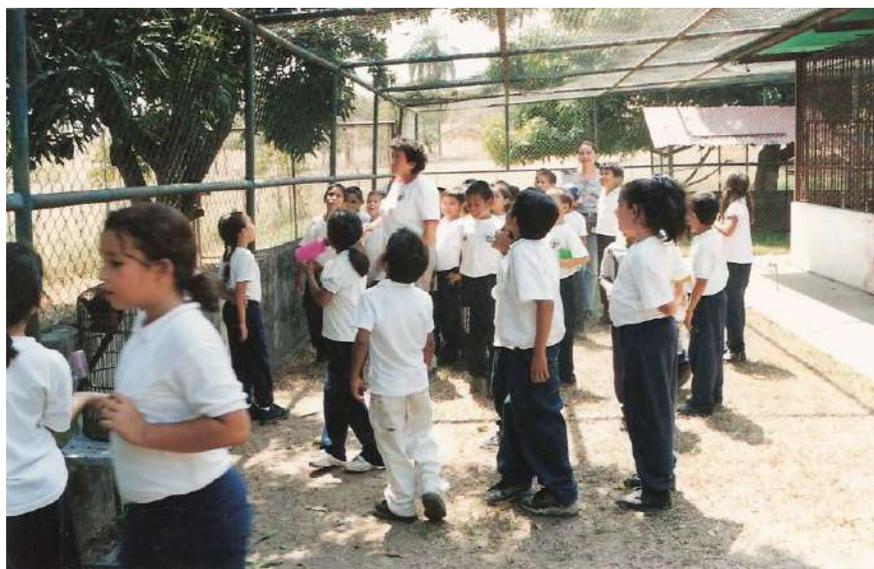
La revisión de textos sobre el tema fue una actividad permanente de proyecto. No sólo por la exigencia de Ruth, sino porque los niños y las niñas sentían la necesidad y más tarde la curiosidad, de tomar datos de interés de cada asignación que Ruth formulaba diariamente.

A mí me solicitaron los niños que les regalara un mapa grande del estado Barinas, que tuviera la distribución política-territorial en municipios. Así lo hice y lo llevé al aula, solo que sin los nombres de los municipios y sus capitales, pues era propicia la ocasión para desarrollar con ese mapa, una actividad de dibujo que a ellos tanto gustaba y luego con la ayuda de Ruth iban escribiendo los respectivos nombres en los lugares correspondientes.

De las actividades ejecutadas en este proyecto bien vale la pena resaltar la que corresponde a realizar una visita a la capital del estado, por cuanto a mi modo de ver, generó en ellos una rica producción de lectura y escritura. Sobre todo, porque los observé en una práctica de estos procesos en la forma más natural, leyendo avisos en las casas comerciales por donde pasamos, rotulados en algunos autobuses que se nos cruzaron, placas de identificación en dependencias oficiales, entre otras, y tomando notas en sus cuadernos, pues la consigna había sido elaborar un informe escrito de esa visita y luego presentarlo en el aula de clase. Así mismo pude observar como sin ambages y sin reservas, hicieron preguntas a algunas personas desvinculadas de su contexto en los sitios donde íbamos y tomaban notas sobre las respuestas que recibían. El legajo de informes que los niños escribieron sobre esta actividad, reposa en mis archivos. Muestro aquí dos tomas fotográficas que son algunos de los testimonio de esta visita:



En el patio de la Casa de la Cultura Napoleón Sebastián Arteaga, escuchando las orientaciones del guía Sigfredo.



En el zoológico del Jardín Botánico de la Unellez.

La enseñanza de la lengua escrita en el aula

En el aula escuché con mucha frecuencia a Ruth una expresión que considero relevante transcribir aquí para su respectivo análisis:

“Debemos cumplir todas las actividades que faltan del proyecto”.

Considero que ante esa afirmación de Ruth se vislumbra una doble tendencia. Por una parte, epistemológicamente, está consciente del conocimiento que posee y su disposición de entregarlo a los niños y las niñas de su aula. Más que un ruego por culminar lo planificado, es una orden que debe cumplirse. De allí el aspecto metodológico que debe seguir “al pie de la letra”. Por otra parte, está consciente de la responsabilidad que tiene por su trabajo, que debe cumplir con sus funciones. Por eso dice reiteradamente a las niñas y a los niños: *debemos cumplir todas las actividades que faltan del proyecto.*

Ante lo interpretado, pudiera decir que la urgencia de Ruth para cumplir las actividades se resume en la sentencia solapada de que podría quedar prohibida la discusión entre la comunidad escolar y el compromiso mío como investigador. De igual modo, queda en suspenso el proceso social.

Como ella lo ve, considero que el proceso es sustituido por un conjunto artificial de individuos aislados o lectores anónimos. Esto es, la única discusión factible en la planificación del proyecto de aula como producto final, se plantea mediante un análisis personal de Ruth como dueña de la actividad. Ruth decide apoyarse en mí creyéndome “un experto”, que no lo soy, en eso de enseñar a leer y escribir a los niños y por tanto también me dice: *debemos cumplir todas las actividades que faltan del proyecto.*

Ante lo interpretado, pudiera decir que la urgencia de Ruth para cumplir las actividades se resume en la sentencia solapada de que podría quedar prohibida la discusión entre la comunidad escolar y el compromiso mío como investigador. De igual modo, queda en suspenso el proceso social.

Como ella lo ve, considero que el proceso es sustituido por un conjunto artificial de individuos aislados o lectores anónimos. Esto es, la única discusión factible en la planificación del proyecto de aula como producto final, se plantea mediante un *análisis personal* de Ruth como dueña de la actividad. Ruth decide apoyarse en mí creyéndome “un experto”, que no lo soy, en eso de enseñar a

leer y escribir a los niños y por tanto también me dice: *debemos cumplir todas las actividades que faltan del proyecto.*

Entiendo que su planificación se basa también en encontrar mi apoyo como persona y como profesional que se ofreció abiertamente a colaborar con la tarea en el aula. Por lo tanto, metodológicamente estoy involucrado y debo trabajar también para que se cumpla esa tarea. Creo que Ruth pudo determinar esto sobre la marcha misma de sus expresiones y su actuar y fue entonces cuando solicitó mi apoyo a lo cual no me negué en ningún momento, pues fue siempre parte de mi compromiso en la entrada al campo. De manera que un día, comenzando el mes de diciembre y cuando estaba por culminar el primer proyecto, le dije que planificaríamos algunas estrategias con miras a conquistar una práctica pedagógica que nos permitiera la enseñanza de la lengua escrita de una manera atractiva para los niños y sobre todo con función social. Sobre esas estrategias escribiré más adelante. Ahora deseo mostrar a modo de subtítulos, la forma como desarrollo la secuencia de este apartado: Una afirmación relevante, Los cuadernos de los niños y algunas estrategias en la clase.

Una Afirmación Relevante

Otra afirmación recogida en las notas de campo, que considero relevante interpretar es la siguiente: “La corrección de las tareas es lo más importante”.

En la enseñanza de la lengua escrita, Ruth dedica gran cantidad de tiempo a las correcciones: “hay que subir la voz”, “no se tapen la cara con el libro”, “párense derecho cuando lean”, “hagan las pausas adecuadas”, “silencio que está leyendo José Javier”, “voy a revisar la ortografía” y otras entre las que tienen que ver con el manejo correcto del lápiz y la posición correcta del cuaderno.

Esa postura, es distante a los planteamientos teóricos de investigadores como Ferriero (1998), quien ha demostrado que los problemas que confronta el niño al intentar descifrar textos y producir textos escritos, son de tipo cognoscitivos y no puramente de percepción o de motricidad.

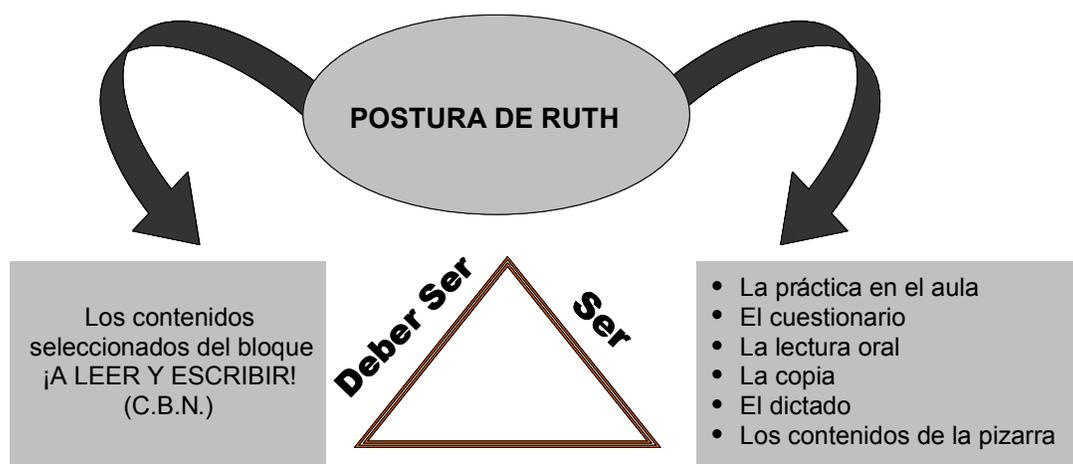
La expresión “corrección” surge como una obligación en Ruth, un modo particular de ejercer su función como docente. La corrección como proceso de la lengua escrita en el aula es sinónimo de permanente rutina: “supongo que estoy fallando cuando no corrijo la tarea”.

La revisión de la tarea es una práctica frecuente en el aula, al parecer, de carácter punitiva, por cuanto se traduce en examinar los contenidos que ella escribe en la pizarra, las respuestas escritas a un cuestionario o el dictado en la clase de cada día. Es revisar para evaluar. Se traduce entonces que en esta aula se leen y se escriben textos escolares sólo para evaluar los aspectos formales y gramaticales.

De esta manera pude darme cuenta del énfasis que Ruth pone en la lectura oral durante sus clases y que el tratamiento que le da a esta lectura parte de las estrategias que ella utiliza y que se resumen en:

- La lectura de la pizarra.
- El cuestionario de cuento.
- Copias y dictados en los cuadernos.
- El sello favorable.
- El termómetro de la lectura.

La postura de Ruth sobre la lengua escrita, dentro de la operatividad de su práctica pedagógica atiende a un deber ser y a un ser, que grafico así:



Los Cuadernos de los Niños

En los cuadernos de los niños y las niñas encontré toques de distinción entre uno y otro, lo que hace de ellos un cuaderno personalizado por las notas, el estilo y el orden en la escritura, los adornos, las pegatinas y el colorido de que cada uno pone con verdadero encanto.

Entre el grupo de cuadernos de los niños seleccioné dos tipos para el estudio:

- El cuaderno de proyecto.
- El cuaderno de tareas.

Las razones son obvias, quería ir en busca de los aspectos que atañen a esta investigación: la lectura y la escritura. En ellos, pensé, se recoge buena parte importante de todo ese hacer. Cosa que intento interpretar con brevedad en las próximas líneas.

El Cuaderno de Proyecto

Es uno de los cuadernos que más usa cada niño. En él se recoge el diario de la clase, el día a día de las actividades. Mi interés se centró en precisar las actividades con respecto a la lectura y la escritura. Para ello me dediqué a leer, releer, tomar nota de los aspectos antes mencionados, conjugando estas notas con las que iba recogiendo en mi diario de campo durante mi estancia en el aula de clase. Ello me permitió ir configurando un nutrido número de datos a través de dos fuentes diversas. Al tiempo que iba interpretando el cómo y para qué de la lectura y la escritura en ese documento.

En el cuaderno de proyecto el propósito está definido, las niñas y los niños lo utilizan para escribir las actividades que Ruth escribe en la pizarra. Son aspectos en su mayoría propios de la temática del proyecto. La escritura se hace a través de un modelo representado por la escritura de Ruth que luego de una explicación del tema escribe las ideas tomadas además, de un texto específico. Los niños sencillamente copian lo escrito por ella. De allí que se constituye en un documento de temas específicos contenidos en libros y relacionados con las actividades propias del proyecto.

Aunque pude observar momentos dialogados de interesante interacción entre las niñas, los niños y Ruth, en el momento que ella hacía uso de un tema en particular, en los cuadernos no se observa eso, pues al final la conversación queda fuera de los cuadernos y de las anotaciones que se hacen en la pizarra. De esa manera pude determinar que el cuaderno de proyecto se convierte en una especie de réplica de un texto escolar.

El Cuaderno de Tareas

El cuaderno de tareas no deja de ser interesante, en ellos se recoge la intimidad de sus sueños y gustos por los juegos y creaciones del momento: las pegatinas de afiches y películas del momento así lo confirman. Es un cuaderno que se libera un poco más de las instrucciones, que por ejemplo, el cuaderno de proyectos y de las matemáticas.

Escudriño en ellos y observo que están repletos de instrucciones o asignaciones diarias, pero en la mayoría de los casos atienden siempre a los mismos mandatos:

- Hacer una plana.
- Hacer una copia con dibujo.
- Hacer un dictado.
- Hacer una lista de palabras.

En este cuaderno los niños realizan los ejercicios caligráficos, enseñanza motriz de la “w”, por ejemplo.

No conforme con la toma de nota de las asignaciones, estuve husmeando sobre la selección de los textos que los niños hacen para la copia y pude confirmar que los mismos están referidos a cuentos, retahílas y poesías. Por ejemplo: “La leñadora y sus hijos”, “El gato y el pajarito”, “A mi maestra”, “Dos amigos y un oso”, “La tortuguita”. Esto me daba una idea sobre los gustos e intereses de los niños por la literatura infantil, de la que pocas, muy pocas veces se hacía uso en el aula.

En ese “hacer tareas”, la lectura y la escritura se mueven como asignación para la clase, su cometido queda estancado en un “hacer del niño” desvin-

culado de la trayectoria, de toda una formación escolar plena de vivencias, de contenidos y quizás de sueños no expresados. El hacer indica la propuesta de Ruth desvinculada del proceso de aprendizaje que lidera en su clase. La tarea del momento sin acción ni entrada al día siguiente para revisar el cómo de la misma, los avances y circunstancias que la rodean en función del aprendizaje del niño.

Algunas Estrategias en la Clase

Mi implicación en la vida de la clase y mi compromiso previo, me convirtieron en actor del proceso de aprendizaje que los niños vivieron en cada una de las actividades que tanto Ruth como yo, proponíamos en cada encuentro matutino.

El Termómetro de la Lectura

Siempre observé que Ruth le daba mucho énfasis a la lectura oral diariamente. Ella había creado para evaluar la lectura el termómetro de la lectura, que consistía en un instrumento con el que evaluaba la lectura en determinadas ocasiones a cada niño, con apreciaciones cualitativas en función de los indicadores: Excelente (E), Bueno (B), Regular (R) y Deficiente (D). Los niños y las niñas asumían el termómetro de la lectura como algo natural dentro de su realidad lectora. Aun así, no dejo de mostrar las notas que pude recoger de las voces de algunos de los niños y niñas que se mostraban reacios a leer pasados por ese termómetro:

- ↳ “Sé leer, pero no me gusta”.
- ↳ “Me gusta leer para mí sola”.
- ↳ “Yo sé leer pero me da pena equivocarme”.
- ↳ “ ... Es que no me gusta que me oigan leyendo”.
- ↳ “ yo leo más es en mi casa”.

A pesar de que Ruth sabía de estos comentarios, los dejaba a un lado y procedía a estimular a estos niños, con mucha preocupación para que leyeran frente a todos. Nunca pude excluirme de las necesidades internas de los niños, con respecto a la lectura y escritura. Muchas fueron las conversaciones que sostuvimos Ruth y yo, dado que ella me había solicitado apoyo en el desarrollo de sus actividades. Sabía que muchas cosas podrían hacerse, sabía también que contaba con el apoyo de Ruth para empezar a promover algunos cambios.

Mis Primeras Acciones: Un Previo para el Repensar Didáctico

Eran muchas las observaciones que había registrado de los niños y las niñas en cuanto a su realidad sobre la lengua escrita. Aunque Ruth no tenía escrito un diagnóstico que avalara esto, mis notas en el diario de campo se constituyeron en el mejor reflejo de la “problemática” de su aula, que puedo resumirla así:

- Mayor énfasis en la lectura oral.
- La lectura está sujeta exclusivamente al contenido del proyecto.
- Lectura para ser evaluada.
- Lectura como un deber.

En cuanto a la escritura mis notas reflejan que lo encontrado en sus cuadernos atiende a:

- Un contenido escolar.
- Inexistencia de producciones propias.
- Escritura de copias y dictados.
- Escritura sujeta a la copia de la pizarra.
- Escritura que responde a un cuestionario.

Con este bloque de notas, converse con Ruth para que juntos le diéramos un nuevo rumbo a ambos procesos. Aquí pude determinar y admirar el alto grado de aceptación que Ruth tiene por la crítica constructiva.

Los resultados del taller de Muestras de Escritura referido en páginas anteriores sirvieron de buen comienzo para que surgieran nuevas estrategias. El informe de ese taller, así como las notas y registros en mi diario de campo, le dieron oportunidad a Ruth para pensar que la clase podía moverse de otras maneras. Así fue como juntos agregamos al proyecto y a la clase diaria, algunas actividades como el cuenta cuentos, la producción de textos, la publicación de

la producción escrita, las mesas de diálogo, las mesas de discusión, el laboratorio de lengua y el noticiero.

El Cuentacuentos

Para esta actividad nos apoyamos en el Coordinador cultural de la escuela, profesor Giordelys Montilla, experto narrador oral, que dejó caer un variado repertorio de literatura infantil en las manos y los oídos de los niños y las niñas que no se hicieron rogar para disfrutar de las narraciones que con gran maestría hacía el cuentacuentos. La narración de cuentos, se convirtió entonces en un taller de escritura, para reinventar las historias escuchadas, cambiar el título a los cuentos leídos, hacerle cambios a las características de los personajes, elaborar crucigramas y sopas de letras con los aspectos que las niñas y los niños consideraron más importante. Este taller de lectura y escritura cobró fuerza en el aula y Ruth lo estableció dos días a la semana. Un buen comienzo, pensé yo. Las siguientes tomas fotográficas son testimonio vivo del disfrute que tuvieron las niñas y los niños con Giordelys en la sesión de cuentacuentos del día 29/01/2002.



Saúl y Giordelys cuentan y dramatizan el cuento “El gallo Malayo”



Niños y niñas también actúan y disfrutan.

La Producción de Textos

No solo surgió de la actividad del cuentacuentos. Se nos ocurrió que los mismos niños elaboraran tarjetas con imágenes tomadas de periódicos y revistas. Con estas tarjetas distribuidas en pequeños grupos de trabajo, crearon historias con algunas consignas establecidas:

- Historias que provocan risa.
- Historias de animales.
- Historias con dos personajes solamente.
- Historias de niños.
- Historias tristes.

Al finalizar, los niños voluntariamente leían sus escritos para todo el grupo, sin pautas y sin que desvirtuaran la lectura en su estado más puro y natural y con pleno goce de la palabra escrita convertida en palabra oral.

Barajas que Hablan

Otra de las actividades consistió en disponer de cuatro mazos de doce barajas de fabricación casera. Cada mazo tenía respectivamente figuras de personas, animales y/u objetos, acciones y ambientes.

Estas barajas se colocaban en mazos sobre una mesa y en grupos de cuatro, cada niño o niña tomaba una carta con la figura determinada. La consigna consistía en la construcción escrita de una historia breve sobre lo que las figuras contenidas en las cartas “hablaban” a los niños. Finalmente, los grupos entre sí, se intercambiaban los escritos, se iban a las mesas de diálogo y allí se realizaban libres y espontáneos comentarios sobre los textos escritos y las barajas que hasta ese momento aún permanecían en sus manos.

La Producción Escrita y su Publicación

A medida que se celebraba una nueva actividad, Ruth observaba y registraba muy emocionada la actitud que ahora mostraban las niñas y los niños: acudían más a la biblioteca escolar, llegaban con diversidad de libros al aula. Observaba que los niños se intercambiaban los libros, hacían comentarios entre sí y solicitaban, ya no dos días para disfrutar de las nuevas actividades sino que solicitaban que se les permitiera hacerlas diariamente. Comenzaron a leer y escribir con nuevos propósitos. Ahora ¿Qué hacer con tantos escritos? Ruth y yo convenimos dar derecho a la publicación de los escritos, estableciendo mesas de diálogos para la revisión entre ellos mismos de la escritura que hacían.

La producción escrita de las niñas y los niños fue desbordante en el aula. De una manera tan sorprendente que las carteleras se quedaron pequeñas. Entonces el niño Luís Miguel se acercó y me dijo, señalando las paredes traseras de un módulo de aulas que se encontraba frente a su aula, “profe, vamos a pegarlas allá”. Así lo hicimos. Esta fiesta de publicación se hizo el 26/04/2002 y está grabada en video que preservo en los archivos de la investigación. La verdad es que las expresiones de emoción y goce que observé en las caras de los niños ese día por sentir que su trabajo se hacía público para las madres, los padres y representantes que vinieron, para estudiantes y docentes de otros grados, nos hizo sentir a Ruth, a los niños, las niñas y a mí, grandes satisfacciones. Así los niños, las niñas y Ruth se fueron haciendo dueños de cuanto pedazo de pared había disponible en la escuela para hacer sus publicaciones escritas.

Las Mesas de Diálogo

Fue la estrategia clave para animar a las niñas y los niños a obtener el mayor cúmulo de información. Luego de compartir las notas registradas Ruth iba tomando lo puntual de las mismas, para organizar la información en la pizarra, la cual era tomada como conclusiones por los niños y las niñas.

Las mesas de diálogo permitieron establecer debates donde ellos mismos colocaban los criterios de actuación de los grupos conformados. Esto llevó a Ruth a reafirmarse en lo que para ella había sido la permanente inquietud, la adecuación del tono de voz. Se hacían las lecturas, sin que ella diera pautas. Esta reflexión le permitió entender muchas cosas que ella obviaba cuando ordenaba la lectura oral, muchas veces con presión y censura para los niños.

Los niños mostraron cómo ellos podían seleccionar las lecturas, leer y organizar su comprensión en pequeños escritos que llevaban a las mesas de diálogo y ante el grupo grande. Lo hacían con intervenciones espontáneas siguiendo las pautas precisas que ellos mismos habían propuesto y aceptado bajo la orientación de Ruth. Daban así muestras de verdadera interacción e interés por lo que hacían.

Como lo he mencionado anteriormente, también en las mesas de diálogos se exponían los informes escritos, producto de las visitas que los niños hacían en instancias fuera del aula, ya en la biblioteca escolar, en la cancha, en el patio, en el parque, fuera de la escuela. Es decir en cada actividad planificada para ser ejecutada fuera del contexto intrínscico del aula de clase.

La Escritura de Informes

Fue en la práctica, otra gran estrategia que contribuyó a darle enfoque funcional social a la lengua escrita. Así por ejemplo puedo transcribir aquí parte de los informes que los niños escribieron y llevaron a la mesa de diálogo del 05.02.2002 como resultado del viaje a Barinas, capital del estado Barinas:

Maidalys:

Bonita la casa de la cultura. Los animales del jardín me gustaron. También me agrado el museo (después de haber leído pausadamente, dijo sentirse nerviosa).

Niuska:

La casa de la cultura fue una cárcel antes donde estuvo preso José Antonio Páez, luego nos fuimos al zoológico... (Se sintió cohibida para seguir leyendo y comenzó a relatar en forma de conversación lo feliz que se sintió en ese viaje).

Evanny:

La entrada de la casa de la cultura me gustó mucho y los acontecimientos de historia de ahí y el viaje al zoológico (detuvo la lectura y habló sobre la importancia que tiene para los niños esas visitas, “porque aprendemos mucho”).

Iván:

Me gustó la llegada y la atención de Sigfredo (el guía en al casa de cultura) la guerra de Páez y el machetazo en la puerta. Miré todos los animales.

Juan José:

Me pareció calidad cuando fuimos al jardín botánico. Me llamaron la atención las dantas, fueron los animales lo que más me gustó, también el mono aullador. Me llamó la atención la campana rota en la casa de la cultura. Y también me gustó ver la puerta antigua con la marca del machetazo.

Así los niños y las niñas fueron leyendo ese día y algunos comentando sus informes escritos: Freddy, Aimara, José Javier, Nairobi, Harold, Paola, Saúl, José Alejandro, Endrina, Gerson, Génesis, María Edita, Gregorio, Gregori, Yilmery, Jesús Manuel, Yusmary, Daniela y Fabiola. Fue una basta producción de textos escritos y leídos en los que pude apreciar como las niñas y los niños se inclinan preferente-mente por escribir sobre aspectos bien determinados que para ellos han sido significativos en un momento dado. De esa manera se estableció una nueva red de interacción cuyo propósito era velar por la “limpieza” de los escritos.

Para ello, en las mesas de discusión estratégicamente se colocaba un niño o una niña avanzado con niños o niñas menos avanzados en el asunto de la lectura y la escritura. Tanto Ruth como yo, guiábamos el proceso de corrección que allí se realizaba, producto de las observaciones que ellos mismos hacían, para finalmente publicar en las amplias carteleras, y como ya he dicho, en paredes disponibles, todos los escritos.

Esto creó un clima nuevo en el aula y en la escuela, la ambientación comenzó a estar representada por los trabajos de los niños y las niñas, quienes día a día ponían mayor esmero por lo que hacían.

Las Mesas de Discusión

Fue una estrategia generada a partir de la anterior. Los niños y las niñas pudieron darse cuenta que no sólo podían reunirse en mesas de diálogo, que en el fondo eran recreativas para ellos y para Ruth, para revisar sus escrituras sino para comentar y leer las actividades realizadas, considerando que en el desarrollo de las mismas, ellos y ellas eran verdaderos y verdaderas protagonistas, ya que manejaban cosas de la cotidianidad de su vida en el aula. Como por ejemplo el uso de “apodos”, extravió de útiles, actitudes agresivas de unos a otros. Esto nos llevó a proponerles que estableciéramos además mesas para la discusión y para la conversación específica sobre los problemas que ellos y ellas solían tener respecto a situaciones como éstas.

Como ejemplo transcribo aspectos de la que se realizó el 04/12/2001, cuyas notas reposan en mi diario de campo: Ruth se encontraba buscando las causas del desorden que ese día se había generado en el aula, en una ausencia suya de quince minutos que permaneció en la dirección del plantel. Ruth escribió estas preguntas en la pizarra:

- ¿Qué pasó?
- ¿Qué no les gustó?
- ¿Cómo podemos mejorar este desorden que encontré aquí?

Ante la interpelación de Ruth, Gerson dijo, escondido detrás de su timidez:

↳ Los sobrenombres profe.

Ante eso Freddy respondió como un celaje, señalándolo con su dedo índice:

↳ Él me dijo mata gallo.

Ah, es que ustedes tienen sobrenombres, -dijo Ruth- haciéndose la sorprendida. Entonces Estefany le dijo: Yilmari no tiene.

Entonces Ruth los invitó a escribir en sus cuadernos la lista de los sobrenombres que cada uno conoce de sus compañeros. Una vez que lo hicieron algunos fueron pasando a la pizarra tiza en mano. Estos son los sobrenombres que transcribí de la larga lista que ellos escribieron: Juan chiquito, peluca, come cucaracha, come moco, mono kiki, bomberita, boa dos, mapanare, gorda, bola criolla, torre gemela, loló, cara e sardina, wilson (por la pelota de béisbol de El naufrago, me dijeron), la perola, amarillo, pollera, rabipelao, dumbo, mesa redonda, vivo, palillo eléctrico, azul, flacuchenta.

José Alejandro dijo: -otro problema son las peleas, profe-

Ahora vamos a ver, ¿quiénes son los que pelean? – dijo Ruth. Y completó luego de unos segundos de absoluto silencio: - explíquenme por qué pelean, los que pelean y les pidió que lo escribieran en su cuaderno. Luego fueron poniéndose de pie en este orden y con expresiones que cada uno leía como estas:

Saúl: me molestan

José Alejandro: me molestan y me pellizcan

Luís Miguel: no se por qué peleo.

Gregorio: porque me caen entre tres y me quieren joder entre varios y yo peleo uno por uno.

Paola: porque no me gusta esta fila.

Evanny: porque me dicen sobrenombres

Maidaly: porque me ponen sobrenombre.

Josmar: fue que me contagié de mis amigos que son tremendos.

Yusmary: porque me quitan los lentes y me los pueden quebrar.

Luego de escuchadas estas lecturas, Ruth pidió a los niños y las niñas que escribieran y luego leyeran para todos una lista de posibles soluciones al problema de los sobrenombres, que sería como una promesa compromiso para que no se repitiera. Esto fue lo que registré en mi diario de campo:

- ↳ Llamar por su nombre a cada quien.
- ↳ Perdonarnos.
- ↳ No repetir los sobrenombres.
- ↳ No pelear.
- ↳ Respetar para que nos respeten.
- ↳ Portarnos bien.
- ↳ Utilizar normas de cortesía.
- ↳ No acusar tanto.
- ↳ No chismear.
- ↳ Prestar atención.
- ↳ Hacer una promesa entre todos.
- ↳ Respetar a los amigos.
- ↳ No molestar.

Y sobre “las cosas que podemos hacer en lugar de ponernos a pelear”, los niños escribieron y leyeron estas:

- ↳ Dibujar más.
- ↳ Escribir las actividades de matemática.
- ↳ Pintar con témpera.
- ↳ Jugar.
- ↳ Hacer dictados.
- ↳ Trabajar con granos.
- ↳ Leer cuentos.
- ↳ Salir al patio.
- ↳ Hacer manualidades.
- ↳ Hacer copias.
- ↳ Adornar el salón.
- ↳ Hacer el pesebre.

Los niños hicieron su promesa de respeto mutuo y una gran diversidad de textos escritos con gran sentido y carácter personal social a partir de los planteamientos discutidos en esta mesa.

Surgió entonces una verdadera e interesante cátedra de los niños y las niñas para la reflexión. Que además de promover cambios actitudinales, nos daba la posibilidad de una escritura con propósito definido hacia la resolución de problemas. ¿Por qué los sobrenombres? ¿Afectan o nutren? Del nombre propio al sobrenombre, ¿ventajas o desventajas? La escritura se inclinó más al hecho personal de cada uno, dando muestras de creatividad e ingenio en los mensajes, cartas personales y recomendaciones que ellos entre sí, empezaron a darse.

El Laboratorio de Lengua y El Noticiero

La creación del Laboratorio de Lengua, fue uno de mis compromisos, mi aporte material al aula. Había observado que el aula carecía de ello. En realidad doné sólo el radio reproductor amplificador y un micrófono y ayudé en la elaboración de algunos carteles, todos los demás implementos, como carteles de alimentos, de medicinas y de chucherías, teléfonos, barajas, tarjetas de textos e imágenes, libros de literatura infantil, periódicos, revistas y su organización, fue conquistado por Ruth con la ayuda de las niñas, los niños, las madres, los padres y representantes. En las siguientes fotografías se puede observar como se estableció y quedó conformado el Laboratorio de Lengua en el aula de clase.



Mi estimado diario de campo me recuerda que comenzamos a darle uso a los implementos de este laboratorio el 20/02/2002. Debo aclarar que el uso que se daba al laboratorio no era una cuestión fríamente mecánica ni con rimbombancia administrativa. Los niños y las niñas, a su gusto y tiempo, se acercaban tomaban lo que les llamaba la atención, leían, indagaban muchas veces sobre ello y volvían a colocarlos en los estantes.

En ocasiones hasta encendían el radio. Yo no me cansaba de admirar el orden que allí mantenían. El laboratorio se convirtió en un atractivo lugar de consulta y encuentro consigo mismo y de lectura para cada niño y niña. Se convirtió también en un verdadero complemento con recursos de utilidad para todas las otras actividades y estrategias que ya habíamos comenzado a poner en práctica en el aula y fuera de ella.

Ese mismo día, con motivo de una búsqueda de información en los periódicos del laboratorio sobre el segundo proyecto, Ruth me dijo que le recomendara una manera de manejar esa información con los niños y las niñas. Me acerqué al laboratorio y observando lo que allí teníamos le sugerí que con la información que había encontrado y otras que los niños y las niñas pudieran traer, como en efecto lo cumplieron, les propusiéramos que ellos hicieran radio periódicos, es decir, noticieros radiales. Inmediatamente Ruth se los propuso y aceptaron encantados, salvo, Jesús Manuel que dijo: yo no voy hacer eso, a mí me da pena. El 06/03/2002 lo hizo en forma voluntaria junto a Harold. Así el noticiero radial se hizo alma del laboratorio y una nueva estrategia que Ruth mantuvo hasta mediados del mes de marzo de ese año. Con lo cual Ruth alcanzó altos niveles de gustosa participación de los niños en materia de lectura y escritura.

Al principio los niños producían sólo los nombres de su respectivo noticiero, lo escribían en hojas sueltas, en láminas de papel o en la pizarra y luego lo leían a través del micrófono, seguido de la noticia que ellos habían seleccionado. Después fueron escribiendo y leyendo noticias de su producción personal. El noticiero se convirtió entonces en un manantial por donde fluía la lengua escrita del aula, el micrófono en una fructífera y viva expresión oral. El escritorio de Ruth paso a ser la cabina de transmisión desde donde los niños se deleitaban leyendo sus escritos.

Tengo en mis archivos un considerable número de fotografías, con las que cierro este capítulo que muestran a los niños realizando sus noticieros. Aquí quiero mostrar sólo algunas que he tomado al azar. En realidad todos los niños y todas las niñas pasaron por lo que considero una hermosa experiencia didáctica.



Grégori lee.



José Javier lee mientras José Alejandro espera el pase.



Edward lee muy entusiasmado mientras Nilson espera soñador su turno.



Evanny lee acompañada de Anneddy y Gabriela.



Endreina hace comentarios a su artículo periodístico mientras Niuska parece leer para sí esperando su turno.



Luis Miguel lee y Saúl espera su turno.



Aimara lee mientras Yusmary le sigue el texto esperando su turno.



Génesis espera turno golpeando la marimba mientras María Edita lee.

Capítulo 7

Conclusiones o el origen de nueva teoría

Considero prudente desarrollar el capítulo destinado a las conclusiones manteniendo el hilo personalizado que he dejado deslizar en todo lo largo del capítulo anterior, donde expresiones como currículo, bloque de contenidos “¡A leer y escribir!”, Ruth, niños, niñas, investigación, madres, padres y representantes, han operado como centro permanente del accionar práctico que me llevó al análisis y la interpretación.

Desgloso estas conclusiones esperando que no sean apreciadas por los lectores como elementos aislados, pues no lo están aunque en la estructura formal así lo parezca.

En el esquema siguiente presento la forma de distribución del cuerpo de conclusiones:

1. En relación al Currículo Básico Nacional.
 - 1.1. Sobre el área de Lengua y Literatura.
 - 1.2. Sobre el boque de contenidos ¡A leer y Escribir!: La lengua escrita.
2. Desde Ruth y la enseñanza de la lengua escrita.
 - 2.1. Sobre la planificación.
3. Desde las madres, los padres y representantes.
4. Desde el corazón del tema: el foco de la investigación.

No pretendo con estas conclusiones aportar premisas de validez universal. No obstante lleno este espacio de elucubraciones que en la mayoría de los casos aprecio como reflexiones que han nacido de mis percepciones, mis análisis y mis interpretaciones. Puedo entonces asegurar, eso sí, que son afir-

maciones que bien podrían ser extrapoladas útilmente a otros universos de la investigación educativa.

En relación con el currículo

El currículo viene funcionando, desde su invención a finales del siglo XVI, como uno de los más poderosos paradigmas encargados de fabricar al sujeto moderno, prefijado por mecanismos de poder y control sobre las masas a conveniencia del estado-gobierno. Pero no siempre ha sido así, no siempre se fabrica un sujeto moderno, porque históricamente, en muchas partes del mundo, esas fábricas de poder han fracasado.

Creo entonces que así como el currículo ha podido representar poder y control por parte del estado-gobierno, también existe ahora en Venezuela la flexibilidad y libertad, como para que el docente desbarate en cierto sentido esos controles de poder e instrumente mecanismos que a simple vista el currículo le concede, para que vaya en búsqueda de las auténticas reformas educativas. Me refiero a las que tienen que hacerse en el aula, las que tienen que nacer en cada pupitre de pueblo para que su muerta madera un día florezca en seres de lengua escrita suelta, verdaderamente críticos, capaces de interactuar en grupos sociales con verdaderos enfoques de una comunicación funcional útil a su sociedad. Sin empachos y sin temores.

El Currículo puede llegar a ser un mediador con el cual el docente obtenga conocimientos. Los contenidos procedimentales del área de Lengua y Literatura que de aquél surgen a la práctica diaria con niños, permiten aprender sobre la naturaleza misma del proceso enseñanza y de aprendizaje. El currículo es así, una vía que capacitará al docente para probar ideas respecto al área en la práctica cotidiana de su aula de clase, de acuerdo con la concepción funcional de la lengua; en la espera de que el acto de verdadera esencia didáctica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se asienten y fortalezca en el diálogo, la participación, la deliberación, la flexibilidad y la diversidad.

De no ser así, el Currículo de cualquier nivel sería también un fraude, como otrora la educación; porque docente, niños, niñas y comunidad están circunscritos en una cultura nacional, por demás dinámica y generadora de constantes transformaciones y el currículo tendrá que ser movido a ese mismo ritmo por el docente acompañado de niños, niñas, madres, padres y colegas, de tal manera que sea lo más dinámico posible. Cabe parafrasear aquí al

prominente filósofo venezolano Don Simón Rodríguez: lo único constante en la vida es la variación.

Así mismo, debo decir que el Currículo contempla criterios para evaluar las competencias de los alumnos, pero no contempla como evaluarse sobre sí mismo. No concede una brecha al docente para que ese documento que le ha sido útil a lo largo de tantos meses o años, soporte cada cierto tiempo un análisis y/o una evaluación de su más consuetudinario usuario. Es decir: me incita la idea de proponer que en algún histórico momento el Ministerio para el Poder Popular de la Educación y el de Educación Universitaria, sin necesidad de ir inmediatamente a una reforma, se evalúe sobre la marcha de su currículo, considerando las opiniones de los docentes en forma directa .

Ya se hace necesario un nuevo enfoque curricular que permita comprender y actuar en la escuela. Un enfoque que permita a docente, a niñas y a niños mirar la realidad que les rodea, sin prejuicios, en toda su complejidad, que permita pensar de manera divergente en la realidad escolar. Un enfoque que fusione a la escuela y al aula con lo que pasa fuera de ella, abriéndose al entorno, conectándose con la vida, que contemple el mundo exterior como un dios necesario en el replanteamiento de las vivencias de los niños. Donde se levante la vista de los textos del academicismo libresco y se muevan los pies de todos los sentidos a los lugares donde se origina y vive cotidianamente el conocimiento; de la mano de enfoques activos, con experiencias fuera de las cuatro paredes escolares, buscando y escudriñando, debajo de las piedras si es necesario, los datos en vivo, experimentándolos, sintiéndolos y manipulándolos.

No basta que el docente sea en el aula un simplificador o facilitador de procesos, sino que sea un docente que viva afrontando sus contradicciones y las de otros, y aproximándose al desorden social y escolar, como señal de movilidad cultural y cambio en los modelos sociales. Hace falta un docente que cambie el Currículo y la escuela demandándose cambios en su formación, que potencie la investigación acción, la reflexión, la pedagogía crítica, la capacidad de crear y animar el aula y la escuela toda. En medio del sentido de mundialización, cobra valor el espíritu restrictivo y localista de la lengua escrita, pues nada será práctico si no se centra primero su atención en el contexto más pequeño e inmediato, que en este caso no deja de ser la comunidad en la cual se circunscribe la escuela. La apertura y la flexibilidad de un currículo no debe centrarse en el cómo y a través de qué llevarlo a la práctica, sino además, en

el qué cambiar en el Currículo para que cambie la escuela y qué cambiar en la escuela para que cambie el Currículo a través del tiempo (el cuándo), pues se sabe que los saberes, la lengua, la geografía, la historia, el mundo, todo, cambia a ritmos vertiginosos y los contenidos y los objetivos, y el Currículo todo, se va quedando estático en las gavetas de los escaparates destartados de muchas aulas venezolanas.

Sobre el Área de Lengua y Literatura

Si se acepta que la lengua humana es esencialmente una actividad socio cultural e interactiva y necesariamente interpretativa, entonces las formas de enseñar y las de aprender tendrán que acoplarse a esa dimensión para que la toma de decisiones educativas escolares no se encuentren reñidas con el proceso natural de la comunicación. El cambio de enfoque de la enseñanza de la lengua ineludiblemente debe conducir a un cambio en el enfoque de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje; sobre todo el que acompaña hombro a hombro las muchas declaraciones existentes a favor de un enfoque funcional de la lengua, en el que prevalezca preocupación por los contenidos y actividades centradas en el uso y que abarquen básicamente la comprensión y la expresión de las niñas y los niños, en términos de interacción constructiva, donde los procesos se abran a una permanente negociación lingüística interactiva con otros sujetos, involucrando las cosas del entorno e incluso auto reflexiva.

Para que este proceso sea posible es necesario que el conocimiento reflejado en los contenidos sea ofrecido en condición accesible en relación al acervo y sobre todo, a las experiencias de los niños. En definitiva, la escuela y el aula de clase tienen que interpretarse como distribuidoras, organizadoras y ejecutoras de procesos educativos y no como unas meras fabricantes de saber automático.

El área de Lengua y Literatura, tal como se expresa en este trabajo, se plantea en el Currículo venezolano con enfoque comunicativo funcional, no obstante las incoherencias que en algunos momentos se observan entre unos objetivos formulados en términos de competencia discursiva y de mejora del uso comprensivo y expresivo del niño y de la niña, y unos bloques de contenidos en los que, en muchos casos, el peso infuncional de los conceptuales y la visión por demás, sacralizada de lo literario rimbombante; contradice el tono pragmático y atenta contra las visiones de profundidad que ofrecen las teorías de la competencia comunicativa, la socio-lingüística, y sobre todo las socio cognitivas, en atención al tema de los procesos comunicativos funcionales.

En los objetivos y los contenidos se encuentra el corazón teórico del Currículo venezolano. Ellos son la puerta y el camino que guía al docente a la ejecución de actividades para que en el proceso de aprendizaje del área de Lengua y Literatura, sean realmente significativas. Sobre todo porque es fácil deducir, dado el alto porcentaje de contenidos procedimentales y por la fundamentación teórica, que se está al frente de un Currículo de procesos, que bien podría ser mucho más productivo que el de objetivos. Los procesos dependen en gran medida de la calidad que a ellos imprima el docente. Esa podría ser una fuerza o una debilidad, dependiendo del sesgo que el docente le dé, puesto que el modelo de currículo de proceso es esencialmente un modelo crítico, no evaluador.

Al docente corresponde aquí la tremenda tarea de estudiar el área de Lengua y Literatura, como para perfeccionarse sobre ella misma. Es ver nacer las ideas fecundadas en la práctica, y es definitivamente, la demostración de que son probadas en (durante) el proceso mismo de enseñanza y del aprendizaje. Así el docente descubrirá al lado de las niñas y los niños, los elementos básicos de toda didáctica: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza; y cambiará la práctica al tiempo que desarrolla el Currículo estimulando el ejercicio experimental de su arte de enseñar.

Sobre el bloque de contenidos ¡A leer y escribir!: La Lengua Escrita

Los tipos de contenidos asociables a los usos comunicativos de la lengua escrita, diversos en complejidad, formalización, planificación y condiciones de la situación contextual, son principalmente los procedimientos entendidos como competencia de uso en las diversas tipologías de discursos orales, escritos e iconográficos, donde cuentan también las convenciones socioculturales y reglas de corte pragmático en la producción y recepción de los discursos producidos desde la lengua escrita. Es como una permanente reflexión sobre la lengua y la comunicación en la cual se involucran también permanentemente niños de la clase para demostrar o exponer sus valores, las normas, para emitir juicios sobre las producciones concretas, verbales o no verbales, orales o escritas, planificadas o espontáneas. Esto es parte de lo que se espera lograr a través de los procedimientos, sin embargo, se observa la significativa desatención al estudio de las modalidades de uso y un olvido, casi intencional, de los actos en los que se involucra la lengua escrita y de las normas socioculturales

que rigen los intercambios comunicativos, para lo cual esa lengua es un motor indispensable. Por otro lado existe una escasa contribución al análisis de los procedimientos de creación del sentido

Independientemente de los contenidos que están bien determinados en este bloque, el docente suele fundir contenidos con metodología y en ese sentido se identifica con que *lo común es repetir lo mismo como se ha enseñado siempre*. A pesar de lo explícito de los contenidos, este tipo de prácticas o modo de ver la acción pedagógica, tiene implicaciones axiológica-pragmáticas. Por lo general, la intención de enseñar la lengua escrita se hace con el fin de que el niño aprenda a descifrar. En cuanto a las implicaciones epistemológicas, éstas se refieren al hecho de “teorizar” un mecanismo de amaestramiento del pasado, basado en el mismo modo primigenio: *los otros aprenden como yo aprendí. Por lo tanto, así enseñaré*.

Luego, por conciencia o no, se aprenden los contenidos en una práctica por intuición propia o por “modelaje” observado en otros. Esta práctica cobra dimensiones prospectivas si se considera que la enseñanza de la lengua escrita es producto de un trabajo consciente y no un producto parecido a otro. Este planteamiento cambia cuando el accionar pedagógico apunta hacia la escritura funcional y hacia la búsqueda de situaciones y momentos en los que los niños pongan la lengua escrita en situación de uso social y sobre todo, útil en la cotidianidad de su vida.

Una de las preocupaciones actuales del docente es *apadrinar un enfoque integrador de los contenidos de las diversas áreas*. Pero, en este trabajo debo concluir que no se logró captar y practicar totalmente esta intencionalidad. A pesar de hallarse frente a un contenido cuya esencia es la transformación de la realidad circundante del ser humano a través de los usos de la lengua escrita, a la docente le resulta difícil integrar los contenidos de una área con otra. Parece ser que es preferible efectuar el trabajo de aula partiendo del tratamiento parcelado de su conocimiento. Aunque Ruth estuvo ganada durante el año escolar, a esta nueva tendencia, en la práctica no ocurría así. Observé que parcelaba las asignaturas de modo tal que cada una se diferenciaba por los objetivos previstos, pero se igualaban en la elección del tema del Proyecto Pedagógico de Aula. Este último asunto, la construcción del Proyecto Pedagógico de Aula, se hace rutinario. Sin embargo, ocupa considerablemente el tiempo y la atención de la docente, los niños y las niñas. Es ella, especialmente, quien asume la tarea de aplicar lo convenido entre las partes. Fue después de me-

diados del año escolar cuando los niños comenzaron a intervenir en la propia construcción del aprendizaje de la lengua escrita.

Por otra parte, la globalización de los contenidos surge a partir de la simple transcripción de la lengua oral en signos gráficos, poniendo énfasis en las actividades de reproducción de sílabas, palabras aisladas y textos a través de la copia sistemática, de la caligrafía y el dictado. Para Ruth, globalizar el Proyecto Pedagógico de Aula significa unificar las mismas actividades para cualquier contenido.

De hecho, a manera de ejemplo, la lectura era concebida como un conjunto de habilidades cuyas partes separables pueden enseñarse en forma independiente para llegar al dominio de este proceso. Se describía así la lectura como habilidades complejas que se apoyaban jerárquicamente en la adquisición de otras habilidades: Discriminación de las letras, sílabas, palabras, oraciones y finalmente la comprensión del texto. A partir de esto, la corrección gramatical forma parte permanente del trabajo en el aula.

Los niños han de poder experimentar el gozo que se siente cuando se comprueba que un texto escrito comunica ideas. Que las palabras tienen sentido cotidiano, que tienen un agradable sabor a pueblo cuando se habla mucho sobre ellas, en ellas y con ellas. El bloque “¡A leer y escribir!” es el más propicio de todos los escenarios para que los niños de Educación Primaria lo vivencien. El uso de la palabra los hará cada vez más libres, el silencio los enclaustra y los condena. Así que, docentes de Venezuela: tener libertad implica acercarse ordinariamente a los cambios, ser libres con la palabra y con los hechos, significa equivocarse, arriesgarse, ponerse a prueba, aventurarse a lo desconocido.

Desde Ruth y la enseñanza de la lengua escrita

La didáctica que debe emplear un docente en el aula no sólo tiene un interés académico, formal y teórico. También posee un interés práctico y de apoyo para el progreso del proceso de enseñanza de la lengua escrita. La idea es establecer la búsqueda de soluciones a los problemas de formación intelectual, social y afectiva de niños y niñas. Dicha formación debe sostenerse en la globalización de los conocimientos impartidos en las distintas asignaturas. La enseñanza de la lengua escrita no debe limitarse a una corrección gramatical. Por el contrario, debe inducir en el educando el dominio de la lengua escrita para darle una función social, con capacidad personal (docente-alumnos) de

reflexión, valoración y autonomía de acción, en lugar de una aceptación acrítica de la cultura y los conocimientos curriculares oficiales. El acto didáctico define la actuación del o la docente para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Su naturaleza debe ser esencialmente comunicativa funcional.

En tal sentido, Ruth observó relación entre la fundamentación teórica del Currículo Básico Nacional con lo que ocurre en el aula de clase. No obstante, aclara que ha notado que existe un cierto desfase entre lo que muestra el área académica de Lengua y Literatura en el papel de currículo y lo que realmente puede hacerse en el aula con los niños: *“muchas cosas una tiene que adaptarlas, -dijo con cierto optimismo- sobre todo teniendo cuidado que los ejes transversales sean todos tomados en cuenta cuando se planifica un proyecto, porque deben atravesar todas las áreas, sin que ninguno se quede sin ser parte del proyecto”*.

La acción de Ruth, lejos de ser contraria a los supuestos del proceso de lectura, se hace con el propósito de que el niño trate de leer con fluidez, sin error alguno en su pronunciación. De allí que la enseñanza de la gramática se hace presente en el acto lector. En este sentido, no se enseña la lengua escrita con el objetivo primordial de que el niño conozca su función social. La enseñanza de la lengua escrita se hace con el único deber de “aprender la gramática de la lengua” de modo descontextualizado.

La práctica pedagógica de Ruth ante el proceso de enseñanza de la lengua escrita, hizo de ella una persona más que consciente de su trabajo, precavida ante las observaciones que yo hacía en mi diario de campo. Ruth expresó que al principio se encontraba sorprendida por las preguntas y por mis inquietudes. Pero luego las asumió con plena “libertad”. Los hechos experimentados con los representantes y el compromiso entre todos, así como la inclusión de nuevas y diversas estrategias en el aula de clase, demostró que la investigación contribuyó a reformular lo que la escuela maneja tradicionalmente entendido por lengua escrita para dejar de concebirla como una unidad monolítica y redefinirla como un conjunto de variedades que corresponden a distintos usos sociales de la lectura y la escritura.

La sentencia de Ruth sobre asumir el compromiso con plena libertad y de la manera más natural posible tal como se acordó, podría interpretarse de dos maneras: (a) El trabajo de Ruth implica un dispositivo para explicar la importancia del trabajo que significa “tomar la lección” del libro de texto asignado

por ella (éste no es “cualquier trabajo”); (b) Ser maestro implica circunscribirse a la libertad de cumplir su trabajo en el tiempo estimado para las actividades del proyecto. En todo caso, se evidencian ciertas implicaciones metodológicas relacionadas con la “calidad del trabajo”. Resulta ser una expresiva defensa de libertad ejercida por Ruth, que está en su derecho.

Las afirmaciones expresivas de las niñas y los niños de “no me gusta leer”, “no me gusta este libro”, “me gusta más dibujar”, es otra cara de las actitudes que calladamente susurran en el aula de clase y en el patio de la escuela. En ocasiones, la forma y el tipo de afirmación, así como en el momento que se expresa, permite evaluar que tal actitud subyace, de manera intencional o no, cierto rechazo al acto de la lectura. Quizás, también pudiera observarse una actitud de desánimo: “me gusta más pintar.” Hay soterradamente una actitud de “desapego” al libro de texto y al acto mismo de la lectura, sobre todo cuando es obligada. Por eso la preocupación de que los niños leen “calladamente”.

Cualquiera fuese la causa, en todo caso, la tarea de “pasar la lección” deja abierta la posibilidad de que los niños y las niñas, en una especie de conducta restringida por parte de Ruth, se sientan temerosos o tal vez sea mejor decir, reservados. La responsabilidad del niño y la niña es una “norma” de orden metodológico y epistemológico. Por una parte, se manifiesta respeto por lo convenido. Es decir, el podría pensar o decir: cumplo con lo que se me asigna, pero tengo miedo de no “hacerlo correctamente”. Por otra, significa también otorgar un “voto de confianza” a la formación del niño y la niña como un ser educado.

El proceso de la lectura no debe asociarse con el descifrado de códigos. Esa práctica perniciosa de usar un método para el descifrado ocasiona, en la gran mayoría de los niños y las niñas, un rechazo por conocer el significado de las palabras. De allí que los llamados métodos para enseñar a leer, deben entenderse como técnicas o como estrategias, más no como un modo de aprender a leer. La enseñanza de la lengua escrita entonces se convierte en una común actitud metodológica y no en una herramienta que permita valorar el mundo circundante. La forma en que Ruth proclama afirmaciones en torno a las cuales gira su práctica docente por la enseñanza de la lengua escrita varía dependiendo de la intencionalidad del trabajo. Por ejemplo, se da por sentado que el cuestionario (preguntas relacionadas con algún objetivo de la asignatura) sólo sirve para colocar una tarea o quizás para verificar si las respuestas son las correctas, según la asignación de la lectura.

La actitud de Ruth puede interpretarse como un generar o reconducir su labor en beneficio de la responsabilidad que tiene en sus manos. Por ejemplo: “Siento libertad cuando se me permite cambiar algún tema del proyecto en función del estudiante”; “Cuando uno ha trabajado por tantos años, hay más experiencia”; “Me gusta dar clase porque disfruto”; “Trato de hacer del trabajo en el aula una manera de mejorar”; “Quiero aportar algo bueno para los niños y las niñas”. En tales mensajes hallamos la intencionalidad que tiene Ruth de concebir su práctica pedagógica en función de obtener el reconocimiento de la comunidad escolar.

La práctica de la lengua escrita en el aula debe poseer implicaciones didácticas. No obstante, Ruth involucra el desarrollo de la lectura como una habilidad referida a la conceptualización de la escritura como un proceso mecanizado. La sentencia *“Leen mejor cuando leen su propia letra”* no es más que reconocer que el niño o la niña sólo identifica aquello que ha aprendido de memoria. Es decir, leen en paralelo de lo que escribe de modo mecanizado o porque debe responder a unas preguntas extraídas del propio libro de texto.

También se asume la lengua escrita como un acto axiológico-pragmático puesto que la intención de la escritura supone “reconocimiento institucional”. Vale decir, se “premia” al niño (sea porque pudo leer su propia letra o porque garabatea una frase en el cuaderno). Desde el punto de vista metodológico, la escritura permite a Ruth relacionar métodos, usar las mismas formas de abordar el estudio, orientar y evaluar el interés del proyecto.

El énfasis conversacional en torno a la producción, a la enseñanza de la escritura, con miras a generar el análisis y la interpretación personal, se relaciona con el uso de los recursos didácticos de que dispone Ruth. Un caso interesante es la forma cómo ella se justificaba a la hora de salir de su propia rutina. Solía decir que se necesita ayuda de otros. Disponer en el contexto escolar de otros recursos didácticos diferentes al libro de texto igual para todos los niños, era casi totalmente evadido y en ocasiones con propósitos no inherentes a la actividad escolar. Es decir, la mayoría de las veces Ruth tiende a seguir cómodamente su rutina. Por ejemplo, la rutina se circunscribía a que los niños y las niñas escribieran del pizarrón por obligación propia del curso o asignatura. Pero, no por el hecho de producir para aprender, aunque en ciertas ocasiones les pedía escrituras espontáneas (por lo general, pequeñas narraciones). Más bien, se escribe para “medir” el conocimiento teórico de la asignatura.

En fin los criterios de selección de los contenidos son percibidos como un acto mecánico de reconocimiento y visualización de letras. Se percibe la escritura como expresión del pensamiento y de comunicación; sin embargo, el análisis de las estrategias pedagógicas y las finalidades de las mismas, revelaron que existe en ella una concepción mecanicista de la lengua escrita. Entonces existe un proceso mecánico, básicamente imitativo, generando un tipo de enseñanza basada en la repetición memorística de las unidades del sistema de escritura. De igual modo, hay énfasis en la descomposición del texto en sílabas, palabras y oraciones, copia mecánica de modelos y ejercicios para un mejor trazado de las letras. Para Ruth parece que lo que debe globalizarse es la capacidad de maduración de ciertas funciones motoras y perceptivas sensoriales. Por lo general, la estrategia metodológica que constantemente se aplicaba en el aula eran aquellas relativas a recortar, pegar, palabras y letras de las propagandas de los productos más conocidos, armar rompecabezas, construcción de palabras, oraciones. En la segunda mitad del año escolar con la realización de otras actividades en las que aplicamos estrategias con sentido social colectivo-cooperativo, Ruth modificó su visión y con ella su práctica sobre el hacer funcional de la lengua escrita en el aula.

Así mismo, la rutina de trabajar con base en un proyecto y a la selección de los contenidos a implementar, mientras se intenta generar la enseñanza de la escritura, consume un tiempo considerable que interfiere con la espontaneidad y la fluidez en el trabajo propiamente dicho. En este sentido, Ruth siempre se mostraba rigurosa en llevar cierto control en la tarea que debían efectuar los niños y las niñas en el aula, pues constituye una evidencia para su propia evaluación metodológica. Esta rutina resulta congruente con respecto al grado de madurez, libertad e independencia que Ruth demostró tener en su aula. Sin embargo, el carácter sistemático de esta acción es contrastante a los efectos del esfuerzo que hace el niño y la niña por no demostrar su aburrimiento hacia la rutina, lo cual generó en Ruth ciertas tensiones, tal vez más originadas por mi presencia como extraño, que por su natural condición de docente. Tales tensiones forjaron en Ruth vacilaciones y poca seguridad. Sin embargo, la tranquilidad de Ruth se generó cuando vio en mí una persona, un humano como ella, a un investigador que sin pretender ser un intruso, deseaba investigar para bien el asunto de la lectura y escritura escolar. Eso garantizó parte del éxito del trabajo.

En fin, este apartado me permite desplegar la tendencia de Ruth por transmitir algunos mecanismos de enseñanza vividos por ella misma, pero no

transferidos conscientemente a los niños y a las niñas. De modo que en diversas ocasiones su práctica por la enseñanza de la lengua se tornó hasta mediados del año escolar, en una simple repetición de informaciones textuales. El curso solía ser reducido a expresiones entrecortadas, inconclusas, casi siempre carentes de funcionalidad. En el sentido simbólico, esta actitud de Ruth y su apertura al cambio, permitió formular e interpretar aquellos eventos relacionados con situaciones contrarias que se generaron en la actividad cotidiana de ella y los niños en el aula de clase.

Analizar la dimensión de la enseñanza de la lengua escrita a través de la práctica pedagógica de Ruth sobre la enseñanza de la lengua escrita tiene implicaciones de orden epistemológico. En este sentido, tal dimensión contribuyó a minimizar los efectos explícitos de la postura que por algunos meses estuvo centrada en la punición. No se desea con tal postura negar la validez que trae consigo la actuación de Ruth cuando induce a los niños a escribir del pizarrón o copiar algún tema del libro de texto o como siempre ocurría cuando todos los niños debían leer en un texto único. Por el contrario, se desea que ella asuma una actitud menos incisiva ante la acción de la escritura, tal como sucedió cuando oportunamente Ruth solicitó la retroalimentación que le negué y en su lugar compartimos una amplia y productiva conversación en aras de comenzar a darle uso social a la lengua escrita en el aula, como en efecto ocurrió.

Creo que la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje ocurre a través de la consolidación del proceso experimental de la práctica de la docente, en la que se convierte en una investigadora nata de su aula de clase, de su experiencia y la de los niños y las niñas. Esa fue la senda que Ruth caminó durante la segunda mitad del año escolar, cuando asumiendo cambios significativos, optó por el trabajo en grupo, la discusión abierta y franca con los niños y las niñas, la inserción de innovadoras y productivas estrategias. El camino fue entonces para Ruth, orientado por nuevos experimentos, buscando nuevos ámbitos y sobre todo, creando sobre la práctica diaria de la lengua escrita al lado de los niños y las niñas.

Sobre la Planificación

Cuando la docente decide llevar a cabo su trabajo en el aula, una vez que ha planificado el contenido a transmitir, existe una especie de rito de iniciación: “solicita” a sus alumnos que desean hacer. Ésa es la idea que debe pre-

valecer en el trabajo cooperativo. Ruth, previamente consultado el grupo, “le concede el derecho” de escoger la actividad que desea realizar. Curiosamente, a los niños y a las niñas se les daba la tarea de ilustrar el contenido de la lectura copiada, bien del libro o de la pizarra. Esta actividad les gustaba mucho, por aquello de que podían tener libertad de ilustrar sus pensamientos. Ésta también es una forma de escritura espontánea. Para ello, el niño “nuevo aprendiz”, debe demostrar “su trabajo ilustrado” y, simultáneamente, recibir palabras de gratificación como parte de un regalo de halago que concede la docente.

Otra norma institucional referida a la “rendición de cuentas o informes” para entregar el producto final a las autoridades respectivas crea presión. En esta oportunidad la entrevista que se llevó a cabo con Ruth antes de comenzar con las observaciones en el aula, sirvió de diagnóstico a la situación planteada, como lo es la enseñanza de la lengua escrita. A veces, Ruth establecía sus propias normas y sanciones para cumplir con el trabajo y con la entrevista. Por ejemplo, al momento de abordarle, muy tímidamente, ella determinaba cómo trabajaría conmigo para planificar otras actividades distintas a las que comúnmente hacía en el aula.

Ruth planifica sus actividades de clase a través de los Proyectos Pedagógicos de Aula. Por lo general se escriben tres por año, uno por cada lapso escolar. A veces menos, dos, dependiendo de la cantidad de actividades que se desarrollen en la práctica. Ruth dice que a veces se ejecutan muchas más actividades que las que se escriben en el papel y que también la duración de un proyecto depende del grado de interés que muestren los niños. Ruth declara que un 50% aproximadamente de los contenidos que se prevén en un proyecto, giran en torno a la lectura y a la escritura. Se planifica en función a los contenidos programáticos. También afirma que en el resto de la planificación intervienen los niños que aportan el tema que desean conocer. De igual modo afirma que se consideran aportes de los padres como expertos en determinadas áreas y como colaboradores directos en actividades que se realizan en el aula y fuera de ella.

Ruth considera, haciendo una revisión somera de la planificación sobre las competencias que traen los niños y las niñas de segundo grado, que los nudos más críticos están en tres alumnos que tienen dificultad para aprender o leer sonidos y dos de ellos que aún no transcriben textos de la pizarra. Además, dice “hay cuatro que vienen de otras escuelas que al parecer no se les hizo énfasis en lectura y lo hacen con mucha dificultad”, “a estos es difícil incorporarlos en el desarrollo de los proyectos, se quedan mucho”. Cree que una de

las grandes razones de esto es porque existe poca preocupación de los padres para ayudar al niño en el hogar: “no colaboran en la casa con poner al niño a leer y a cumplir con las tareas que deja el maestro”. En lo que a ella respecta ha atacado esta situación haciendo frecuentes reuniones con padres y madres y los comprometió en una misión conjunta de la escuela y la casa. El compromiso consiste en que cada padre y/o madre escuche leer a su niño y además que lean diariamente. Comenta que en lo que va de año ha hecho presión a padres y madres para que ayuden a los niños en casa y ha observado que está logrando mayor colaboración. Ante este panorama surge una especie de *trilogía Proyectos Pedagógicos de Aula, texto escrito y motivación* que se asocia a una de las situaciones significativas observadas en el aula: escribir/leer como estrategia para explicar y evaluar. La escritura y la lectura, asociadas ambas a la escritura, constituye el foco principal en torno al cual gira la dinámica escolar para mejorar la enseñanza de la lengua escrita desde la prescripción gramatical. Son diversos los compromisos y los desenlaces con los que se utiliza la escritura y la lectura en el contexto escolar: (a) *Para ganar un premio* (los niños siempre buscaban el reconocimiento de Ruth o mío); (b) *Para cumplir con la tarea asignada* (hay un tiempo determinado para cumplir con la tarea escolar); (c) *Para recibir un derecho* (se supone que se va a la escuela para aprender y luego para pasar de un grado a otro).

Se infiere que las acciones que se derivan de la situación escribir/leer en el aula, tienen implicaciones escolares de orden epistémico, afectivo, valorativo y metodológico. Ocasionalmente, la escritura del texto escolar contribuye a aprender. En otros casos, la dicotomía que implica la lengua escrita, escribir/leer, se manifiesta en el deseo de reconocer el esfuerzo.

Una acción que es relevante durante la labor de Ruth en el contexto escolar es el *uso correcto del lenguaje escrito*. Ella evidencia, tanto en su planificación como en diario trajinar del aula, su preocupación permanente y persistente en cuanto al cabal uso de los términos. Éste es un hecho que cobra relevancia cuando trata que los niños escriban la asignación: “los que trajeron sus trabajos, uno por uno me lo van trayendo”.

En este sentido, la docente de aula, considerada como la líder de su práctica, asume su labor con plena libertad. La discreción de mi parte fue “aprovechada” como un elemento epistémico para generar discusiones, aclaratorias y defensa en torno al papel de la enseñanza de la lengua escrita. Aquí, ser discreto supone valorar el conocimiento del otro.

A los efectos del trabajo se distinguen algunas consideraciones de índole epistemológica relacionadas con la importancia que le otorga el contexto escolar al uso correcto de la lengua escrita. Este hecho supone la formación de un educando capaz de reconocer sus fortalezas o debilidades ante la comunicación escrita. Ruth muestra interés y preocupación en este aspecto, a pesar de que *no es obligado saber escribir de manera adecuada*. A este aspecto de la escritura se le une la *perniciosa tarea* de someter la escritura, como dije antes, a la evaluación continua de la gramática (acentos, uso de los signos de puntuación, mayúsculas, etc.)

Llama la atención acerca del modo como Ruth copia los objetivos del programa en torno a la especialidad del tema que debe abordar (“tengo que seguir lo que dice el programa”; “La escuela poco acude a la bibliotecas pública”; “vale poco que te actualices porque estos muchachos tienen muchos problemas”), sin dar detalles del por qué se califica a cada Proyecto Pedagógico de Aula como una obligación de la institución y no porque supone abordar temas de interés para la comunidad. En ello podría subyacer alguna subvaloración hacia el trabajo escolar. Es decir, poco valor tiene para Ruth abrir discusión en torno a cómo se trabaja en el aula de clase.

Este tipo de situaciones definidas por el desconocimiento y la incertidumbre del mencionado trabajo en tercer grado posee un significado importante en el contexto escolar. En este sentido, Ruth supone que los contenidos de ambos Proyectos Pedagógicos de Aula han de ser abordados con cierta sistematicidad. No obstante, el esfuerzo porque “todos participen activamente” sólo se puede apreciar individualmente, por iniciativa propia.

Desde los padres y representantes

Los que entran en el aula de clase (es decir, la colaboración de padres y representantes en la labor del aula o mi permanencia como observador participante del trabajo de Ruth), tratan de asumir una función académica a favor del trabajo que la docente planificó. Así por ejemplo comentaba un representante: “Trato de ayudar a la maestra aunque yo no sepa mucho. Quiero que mi hijo aprenda”. Entonces, participar en la planificación de Ruth resulta ser una tarea de hormiga: se trabaja sistemáticamente para cumplir con lo planificado. Curiosamente, aunque Ruth manifestaba tener plena libertad para ejecutar los proyectos pedagógicos de aula, había siempre un aspecto que llamaba mi atención: la forma bondadosa, apacible y urgente de atender y respetar al otro,

durante la planificación y la ejecución de los proyectos. También se pudo apreciar actitudes de compañerismo y confianza entre los representantes, Ruth y yo, sobre el tema de cómo ayudar al niño y a la niña en la escritura. En este particular, se afianzó la necesidad de discutir con más detenimiento qué papel o cuál sería mi función en el aula, ante los padres: ¿Sería más apreciado por el contexto escolar si ayudo a Ruth, a los niños y a las niñas? o por el contrario, ¿Sería más respetado cuando ejerzo mi investigación a favor de ayudar a todos, incluyendo a los padres y representantes? Las respuestas han sido múltiples. Pero, todas ellas llegaron a una implicación de orden pragmático: cada cual es capaz de ejercer el derecho de enseñar al otro, siempre que la comunidad escolar respete el trabajo académico de cada actor, indistintamente si estuviese en el aula o fuera de ella.

La palabra “corrección”, que tanto usó Ruth, surgía como una obligación que impone un modo de ejercer su función como docente. Era una rutina más, pero ella terminó comprendiendo y asumiendo que es simple suprimirla de la cotidianidad del aula y sacudirla cuando hay un “reemplazo” de comportamiento y de actitud hacia la funcionalidad de la lengua escrita y al constatarse que existe “un hermano” próximo que entiende qué es y cómo se lleva la tarea en el aula.

Desde el corazón del tema: el foco de la investigación

En el contexto académico del aula de tercero C en la Escuela Bolivariana Barinitas, surgieron muchas interrogantes e inquietudes y luego se evidenciaron cambios en pleno desarrollo de las actividades del aula y fuera de ella, que superaron a los planteamientos iniciales. En este sentido, fue como una manera de superar el cerco del análisis e interpretación de la información, especialmente sobre aquellos argumentos teóricos de la enseñanza de la lengua escrita, así como las categorías formuladas, unas veces a modo de interrogantes y otras a modo de afirmación, incluidas en los grandes temas, a partir de la información recogida. Se enfocó este patrón de análisis desde dos perspectivas. En primer lugar, se tomó en consideración los modelos antagónicos y contradictorios de Ruth ante la epistemología y metodología de la enseñanza de la lengua escrita. Para ello, como investigador prescribí testimonios surgidos de las recopilaciones de las notas de campo. A su vez, estos testimonios sirvieron de base para concertar los planteamientos teóricos de diversos autores y mis propias interpretaciones e inferencias. En segundo lugar, se tomó en cuenta aquel modelo cuya posición es favorable. Es decir, la manifestación a favor de la epistemología y metodología del mencionado proceso vivido dentro y fuera del aula.

Ruth siempre cree asumir una prueba de fuego al llevar a cabo una tarea que le es asignada, por lo tanto debe ejercer su función a plenitud. No basta presentar una planificación, sino que también hay exigencias en torno a cómo es capaz de corregir lo que supone está mal. Uno de los señalamientos de Ruth con respecto a su labor se reduce en lo siguiente: “Es la poca ayuda que recibo y la suposición de que estoy fallando cuando no corrijo la tarea de los niños”. Constatar este tipo de escenario a partir de lo que hacen y dicen los actores (docente y alumnos) en el contexto escolar, tiene vínculos de orden epistemológico y axiológico tanto más que metodológico.

En este sentido, existe discrepancias entre el concepto-intención de la labor de la maestra ante la producción escrita de los niños (normativa institucional) y la forma sistematizada de llevar a cabo un trabajo en el que se debe suponer el apoyo al otro (corregir para ayudar al otro). De hecho, los encuentros con las niñas, los niños, las madres, padres y representantes de la “Escuela Bolivariana Barinitas” revelan que la enseñanza de la lengua escrita constituye una evaluación y una práctica frecuente en el contexto del aula de clases.

Este concepto, por lo general, suele poseer un carácter punitivo. Sin embargo, en muchos aspectos la práctica de la producción escrita del texto escolar (es decir, escribir en un cuaderno algún contenido escrito en la pizarra, contestar un cuestionario para estudiar, copiar o dictar algún objetivo o tarea a realizar) a pesar de estar reglamentada por Ruth, sólo da cuenta de su importancia cuando se desea la obtención de un beneficio. Las acciones de que se vale la docente para producir por escrito el texto escolar, vale decir, el niño y la niña tienen sus propios cuadernos para ordenarlo y organizarlos según los objetivos previstos, así como los enunciados, se contextualizan a la luz de los pareceres de sus actores.

Ruth aprecia los esfuerzos del niño y de la niña al ofrecer otra forma epistémica de demostrar qué es trabajar en el aula. Todos esos esfuerzos de disciplinar y ordenar la tarea en el aula resultan alentadores cuando anima a otros a trabajar sin presión. En el contexto del aula de la “Escuela Bolivariana Barinitas” algunas normas tácitas para hacer cumplir el trabajo escrito son: desarrollar la copia según las preguntas dictadas, en primer lugar y luego, presentar el cuaderno de la asignatura para ser corregido. De allí que “tomar la lección del libro” no es más que seguir cumpliendo las normas que traza Ruth.

La expresión de un niño o una niña con relación en los enunciados de “tengo que leer sin errores”, “me da miedo leer”, por ejemplo, es como preten-

der recordar la necesidad de cumplir con los cánones y criterios que debiera regir el funcionamiento del grupo en función del proceso de lectura. Una norma de Ruth, por ejemplo, establece la prioridad de “todos deben pasar uno a uno a leer”. Su forma de ver el asunto de la lectura es normatizar los objetivos del bloque de contenido “¡A leer y escribir!”, núcleo de su práctica en el aula.

En fin, la producción del texto escrito como práctica permanente, como práctica obligada, constituía un aspecto importante para el funcionamiento de la institución escolar. Este aspecto puede explicar en parte por qué el efecto general de estas prácticas suele ser más frecuente de lo que se esperaba. A pesar de que Ruth hace uso de ese cometido, no lograba que sus niños y niñas produjeran textos escritos. Quizá en todo ello subyace la falta de apropiación por parte de Ruth de técnicas o estrategias de aprendizaje que impulsen el trabajo escritor cooperativo y que tenga además sentido recreativo.

El registro de las notas de campo y las interpretaciones señalan que Ruth al parecer al principio orienta a los niños a utilizar la escritura por necesidad programática. Luego la fue buscando sistemáticamente para otros fines. Una vez para copiar un objetivo señalado en la asignatura y otra para producciones libres (entre ellas, el dibujo). Ambas situaciones, fueron consideradas para explicar la función de la escritura, es como si se aferrara la clase a la falsa premisa de que: la enseñanza de la lengua escrita sólo se aprende en el aula, no fuera de ella.

Considero que el modo de enseñar la lengua escrita corrobora que la escritura se convierte en una carga muy pesada para muchos o mecanizada para otros. He aquí la respuesta de los niños: “Yo siempre traigo la fecha escrita en mi cuaderno”, y ¿por qué? “porque me gusta hacerla completa”. Sin embargo, también existe la otra cara de la moneda: Ruth sabe que los niños *tienen que escribir*, pero prefiere no *discutir cómo hacerlo*. “Eso es bueno escribir”.

Por lo antes referido, se ratifica que en la mayoría de las veces para Ruth la escritura constituye un elemento casi “disciplinario”, la cual sólo tiene importancia cuando hay exigencias de tipo preceptivo. Esta situación se explica en un contexto normado por reglamentos, si se considera que el propósito fundamental de la enseñanza de la lengua escrita está asociado a asuntos de orden “tarea escolar” y de reconocimiento de “haber hecho algo durante el día”. Por tanto, la escritura constituye un componente fundamental. Pero, no desde el punto de vista de encontrarle una función social, pues la producción escrita es un recurso valioso solamente para el logro de objetivos de la asignatura.

A partir de lo expresado, la labor de Ruth tomó “sentido y pertinencia” cuando empezó a descubrir los significados del proceso de enseñanza de la lengua escrita desde la perspectiva del código deontológico. Centrarse en el conocimiento didáctico supone necesariamente incluir el aula en el proceso de formación, poner siempre en primer plano lo que ocurre realmente en la clase y estudiar el funcionamiento de la enseñanza escolar de la lectura y la escritura. El propósito entonces fue lograr que la multiplicidad de usanzas de la lectura y la escritura fueran valoradas por los niños, como un factor fundamental de enriquecimiento lingüístico, en lugar de funcionar como motivo de discriminación cultural.

Ruth detecto o mejor dicho, valoró finalmente, que la lectura y la escritura no sólo tienen un espacio común sino que lo comparten en la planeación y ejecución de la clase. La expresión escrita nace, si se quiere, como un remanente de la lectura. Cuando el niño se ha afianzado sobre la lectura y ha ampliado sus posibilidades con textos diversos, está en situación de recrear y producir sus propios textos. La interdependencia lectura y escritura es indisoluble como lengua escrita, separarlas es dañarlas en su esencia, pues la escritura es lectura en sí misma y viceversa. Esa simbiosis es arte comunicativo que debe estar plasmado permanentemente en el aula y al menos en su contexto más próximo. Por eso hay que interpretar lo literario del lenguaje cotidiano, pues la dimensión literaria tiene en la lengua escrita su instrumento básico, siempre intrínseco.

Epílogo

Un cierre afectivo

A finales del mes de abril cuando estaba por culminar el segundo proyecto, después de haber puesto en práctica el variado número de estrategias, entre las que puedo agregar “cuentos en cajitas de fósforos” y “el titiritero”, Ruth me dijo que le gustaría que yo le hiciera una retroalimentación. Confieso que no me gustó, nunca me ha gustado mucho esa palabra, menos con todo lo que detrás de ella suele esconderse. Entonces preferí decirle que mejor me diera un considerable espacio de tiempo para que entabláramos una conversación a modo de entrevista y dos días después me respondiera un formulario tipo encuesta.

Este nuevo encuentro tú a tú fue por demás interesante. Más tarde, cuando solo intenté analizarlo, encontré en Ruth una docente sin resistencia al cambio. Durante todo el año escolar la seguí encontrando cariñosa y atenta en el trato personal individual con los niños y las niñas, así fue siempre y creo lo será de por vida. Preocupada porque los niños y las niñas alcancen buen rendimiento. Siempre dispuesta a abrir un compás de tiempo para atender a los padres, madres y representantes que la visitan en su aula y que le han resultado grandes colaboradores en la rutina diaria de la clase.

En los últimos meses del año escolar, observé que cuando dirigía alguna de las estrategias o cuando sencillamente estaba conversando con los niños, habían desaparecido de su discurso diario expresiones con las que solía imponer la lectura, como por ejemplo “¡todos tienen que leer!”. Había dejado a un lado aquellas intervenciones o interrupciones que hacía a los niños y las niñas cuando se encontraban leyendo, para hacerles correcciones sobre la lectura misma. Ahora, espera pacientemente, toma notas en una libreta y al final de todas las lecturas, invita a los niños y a las niñas a una mesa de diálogo, en la que se reúnen con placer y entre todos abren un distinguido compás de análisis por las debilidades y las fortalezas que fueron mostrando en el proceso.

Desaparecieron también algunas expresiones punitivas que eran pronunciadas frecuentemente por Ruth, como: “si no leen no salen a recreo”, “los que hagan la copia completa son los que van al paseo”, que al final nunca cumplía, porque el cariño que siente por los niños y el amor que ellos le profesan a ella estaban muy por encima de todo cuanto significara poner en práctica los castigos, cosa que sí hacía con los premios.

Ruth terminó también por suprimir el reglazo que batía sobre su escritorio acompañado al unísono del grito ¡silencio! Ahora estimula la conversación diaria con y entre los niños y las niñas. Toda participación oral que ella nota “fuera de la norma”, conduce favorablemente al trabajo en grupo y hacia la producción de textos y su respectiva lectura.

So pena de que parezca jactancioso debo decir aquí que Ruth ha dado muestras de estar muy satisfecha por mi acompañamiento en su aula, Me agradó -dijo- “la manera que usted tiene de retroalimentar sin que yo me sintiera nunca mal”. Con lo cual creé haber aprendido muchas cosas. Sobre todo a compartir su aula con terceros, a poner en práctica estrategias y crear otras a partir de allí, porque considera que “así los niños y las niñas sienten más amor por la lectura y les queda mayor interés y deseos de escribir”. Así mismo considera que los objetivos y los contenidos de este año escolar en función de la lectura y la escritura tienen un alcance del 98% y que en ese sentido han quedado grandes logros.

En términos generales Ruth se siente muy bien porque ha dado su mayor esfuerzo y mostrado sus deseos de aprender más cada día. Ha adquirido nuevos conocimientos y sobre todo se encuentra estimulada para seguir ejemplos de superación (ahora, en el momento que se publica este trabajo, Ruth es licenciada en educación ya jubilada). Ella y yo coincidimos en admirar profundamente a los niños y las niñas por la gran aceptación y el aprecio que me demostraron, por el cariño que me ofrecieron y por lo felices que fueron al compartir su aula conmigo. “De verdad -me dijo- están muy contentos de haber compartido con usted y tristes por su partida”.

En este estudio de caso, que es también una inmensa fotografía y un video que interminable al horizonte de mi esperanza, pasa por mi mente como una película de las que nunca se olvidan, veo el fiel reflejo de todas las interacciones producidas entre las relaciones Ruth-niños-niñas-investigador-madres-padres-representantes-materiales de lectura y de escritura, armonizados

dentro de un contexto escolar donde fluyó una metodología con propósitos definidos hacia la conquista de una lectura y escritura autónoma y significativa para las niñas y los niños en completa correlación con el respectivo bloque de contenidos del Currículo y en donde los participantes actuamos como grandes colaboradores y compañeros invaluable en una travesía donde he intentado al escribir, abrazado a mi rol de investigador, interpretar y analizar los significados que subyacen en cada registro, en cada documento, en cada observación, en las cosas menudas y en las extraordinarias, en cada palabra, en cada gesto, en cada rincón, en cada imagen. Están aquí ahora con la aplicación del rigor científico que se requiere para hacerlo, convertidos en lo que es definitivamente el informe final del Estudio de Caso.

A todos los que de alguna manera, directa o indirectamente, estuvieron vinculados a este Estudio de Caso y a la investigación toda, y también a todos aquellos cuyos nombres no aparecen aquí, mi abrazo perenne y fraterno donde quiera que ahora se encuentren.

Referencias

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1986). *Teacher and texts*. Londres: Routledge and Kegan Paul. En Gimeno, J. (1995). *El Currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Ary, I. (1994). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGraw-Hill.
- Arellano, A. (1992). *El lenguaje integral: Una alternativa para la educación*. Mérida: Venezolana. En *Currículo Básico Nacional (1997)*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Aznar, P. (1995). *El estudio de casos como técnica de simulación: aplicaciones educativas*. En López-Barajas, E. y Montoya, J. (1995). *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Barrio, J. (1995). *La utilización del ordenador como ayuda para la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Estudio del caso*. Valladolid: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UVa.
- Barrio, J. y Domínguez, G. (1998). *Polémica sobre el lenguaje integrado. Una aportación conciliadora*. Madrid. La Muralla.
- Bellanehiny, C. (1998). *Capacitación gerencial del docente y las estrategias metodológicas empleadas en la lectura y la escritura*. Zulia: LUZ.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: en introductions to theory and method*. Boston: Allyn and Bacon. En Rivas, J.

- (1990). *Investigación naturalista en educación. Una visión crítica*. Valencia: Promolibro.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- Cárdenas, A. (1995). *Plan de acción del Ministerio de Educación*. Caracas: M.E.
- Cassany, D. (1996). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. En Odreman, N. (1995): *Educación Básica. Reto, compromiso y transformación*. Caracas: Ministerio de Educación
- Cassany, D. (1998). *Construir la escritura. Papeles de pedagogía*. España: Paidós.
- Colás, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Comisión Presidencial para la Reforma Educativa (1994). *Reforma Educativa: Prioridad Nacional*. Caracas: M.E.
- Currier y Dgurel (1920). *Los métodos para enseñar a leer*. En Luna (1971). *Cuando se tiene un hijo* (material mimeografiado). Caracas. U.C.V. En Molina, R. y Tomassetti, V. (2002). *Los procesos de lectura y escritura en las aulas de clases de la Primera Etapa de Educación Básica*. Barinas: UNELLEZ.
- Denny, T. (1978). *Storytelling and educational understanding, address delivered at national meeting of international reading association*. Texas: ALM. En Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Denzin, K. y Lincoln, S. (1994). *Introduction entering the field of qualitative research*. En Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Domínguez, G y Farfán, M. (1996). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.

- Dubois, M. (1995). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Dumviller (1912). *Método sintético*. En Luna (1971). *Cuando se tiene un hijo* (material mimeografiado). Caracas: U.C.V. En Molina, R. y Tomassetti, V. (2002): *Los procesos de lectura y escritura en las aulas de clases de la Primera Etapa de Educación Básica*. Barinas: UNELLEZ.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En Colás, P. y Buendía, L. (1999). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Erickson, F. y Wilson, J. (1982). *Sights and sound of life in schools: A resource guide to film and videotape for research and education*. East Lansing: Universidad del Estado de Michigan. En Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En Colás, P. y Buendía, L. (1999). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ferreiro, E. (1998). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1989). *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*. España: Ferreiro Gómez. En Molina, R. y Tomassetti, V. (2002). *Los procesos de lectura y escritura en las aulas de clases de la Primera Etapa de Educación Básica*. Barinas: UNELLEZ.
- Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis*. México. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro E. y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Teberosky y Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-Ice.

- Flores, L. (1990). *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: Morata.
- Ford, J. y Casati, J. (1977). *La caotología o ciencia del caos*. En Ibáñez, J. (1993). *El centro del caos*. En revista Cooperación Educativa (2000) N° 59/60.
- García, E. (1991). *Investigación etnográfica*. Granada: Aljibe.
- Gill (1912). *Método global y método sintético*. En Luna (1971). *Cuando se tiene un hijo* (material mimeografiado). Caracas U.C.V. En Molina, R. y Tomassetti, V. (2002). *Los procesos de lectura y escritura en las aulas de clase de la Primera Etapa de Educación Básica*. Barinas: UNELLEZ.
- Gimeno, J. (1995). *El Currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Goodman, k. y Ferreiro, E. (1982). *Lenguaje integral*. Mérida: Venezolana.
- Hernández, F. (2000). *El currículo integrado: De la ilusión del orden a la realidad del caos*. En revista Cooperación Educativa (2002). España: M.C.E.P.
- Jiménez, L. (1999). *Plan estratégico para la enseñanza de la lectoescritura en Educación Básica*. Barinas: UNELLEZ.
- Jolibert, J. (1991): *Formar niños productores de textos*. Chile: Ediciones Pedagógicas.
- Kauffman, A. (1988). *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana. En Molina, R. y Tomassetti, V. (2002). *Los procesos de lectura y escritura en las aulas de clases de la Primera Etapa de Educación Básica*. Barinas: UNELLEZ.
- Kauffman, A., Bruner, J. y Rogers, C. (1994): *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Argentina. Aique
- Kauffman, A. y Rodríguez M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, D. (1990). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Caracas: M. E. En *Currículo Básico Nacional*, (1997). Caracas: M. E.

- Lerner, D. (1994). *Lectura y escritura. Jornadas de análisis sobre didáctica de la lengua escrita en el marco de la política educativa en Venezuela*. Caracas: Kapeluz.
- López-Barajas, E. (1995). *El Estudio de casos. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Lozada, J. (1999). *Enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Básica*. Barinas: UNELLEZ.
- Marsh, H. W. (1992). *Extracurricular activities: Beneficial extensión of the tradicional currículo of subversión of academico goals*. En Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Mialaret, G. (1975). *El aprendizaje de la lectura*. París: P.V.F.
- Ministerio de Educación (1979). *Cuadernos de Educación*, 65. Caracas: M. E.
- Ministerio de Educación (1986). *Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional*. Caracas: M.E.
- Ministerio de Educación (1987): *Educación en Venezuela. Problemas y soluciones*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Ministerio de Educación (1994). *La Reforma Educativa*. Caracas: M.E.
- Ministerio de Educación (1996). *Memoria y cuenta*. Caracas: M.E.
- Ministerio de Educación (1999). *Revista Acción Pedagógica*. Caracas: M.E.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1999). *La enseñanza de la lengua en el marco de la reforma educativa*. Caracas: Fedupel.
- Ministerio de Educación. (1998). *Revista Acción Pedagógica*. Caracas: M.E.
- Molina, R. y Tomassetti, V. (2002). *Los procesos de lectura y escritura en las aulas de clases de la Primera Etapa de Educación Básica* Barinas: UNELLEZ.
- Navarro, H (1999). *Resolución N° 179*. Caracas: M.E.

- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. México: Paidós.
- Néreci, L. (1989). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Odreman, N. (1998). *Educación Básica: Reto, compromiso y transformación*. Caracas: M.E.
- Pacheco, M. (1993). *Metodología de la enseñanza de la lecto-escritura*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Paraskeva, J. (2002). *El currículo como práctica de significaciones*. En revista Cooperación Educativa (2002). España: M.C.E.P.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evalution methods*. Bervely Hills: Sage. En Colás, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Piaget, J. (1975). *El lenguaje y el pensamiento del niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Posner, G. (1999). *Análisis de Currículo*. Santa Fe de Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Puigdellívol, I. (1997). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Presidencia de la República de Venezuela (1986). *Proyecto Educativo Nacional*. Caracas: M.E.
- Rivas, J. (1990). *Investigación naturalista en educación. Una visión crítica*. Valencia: Promolibro.
- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez, N. (1999). *La Escuela Básica en Venezuela*. Caracas: Dolvia.
- Ruiz, A. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Serrano, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Serrano, J. (1990). *La escritura en clase de Lengua y Literatura y la intervención del profesor*. León: Enlace CEP.
- Shulman, J. (1970). *El aprendizaje por el método de casos*. En López-Barajas y Montoya, J. (1995). *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston. En Rivas, J. (1990). *Investigación naturalista en educación. Una revisión crítica*. Valencia: Promolibros.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1990). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Teberosky, A. (1989). *Didáctica e intervención en el área del lenguaje escrito*. México. Siglo XXI.
- Teberosky, A. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI. En *Currículo Básico Nacional*. (1997). Caracas: M.E.
- Tellería S. y Maury, B. (1996). *El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva*. Mérida: Postgrado ULA.
- UNESCO (1996). *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Velasco, H. y Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Valladolid: Trotta.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós.

La lengua escrita...

*Un estudio de caso
en Barinitas*

Éste es el producto acabado de una investigación con estudio de caso realizada en la Escuela Bolivariana Barinitas. Aquí se narra con lujo de detalles toda la acción investigadora del profesor de la UNELLEZ Ramón Evelio Molina, con los niños y las niñas de tercer grado y la acción didáctica de la docente Ruth Mora sobre la enseñanza de la lengua escrita. Así mismo en el libro se explica el procedimiento metodológico y se muestra completo el informe sobre el caso vivenciado por el investigador en el contexto durante un año escolar. El autor presenta también un número considerable de fotografías que son en gran medida parte significativa de la memoria de la investigación y testimonio fiel de la realidad investigada. Se espera que sea útil a otros investigadores al tiempo que, para los estudiosos del tema de la lengua escrita en ámbitos escolares.

ISBN: 978-980-248-254-2



9 789802 482542