

**Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura
y de las Ciencias Sociales**

Universidad Autónoma de Barcelona

***Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la Escuela
Básica
Estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas***

Tomo I

Tesis doctoral

**Presentada por Lourdes del Valle Rodríguez
Asesorada por la Doctora Anna Camps Mundó**

Barcelona; diciembre de 2007

*Sólo estaban el mar en calma y el cielo en
toda su extensión.*

No había nada junto que hiciera ruido (...)

Llegó entonces la palabra (...)

*Entonces se manifestó con claridad,
mientras meditaban, que cuando*

amaneciera debía aparecer el hombre...

El PopolVuh

Dedicatoria

Un regalo de amor...

- A mi amada Adelina, quien, además de ser una madre adorable, regala aliento a mi vida.
- A mi compañero de vida, quien me ha dado motivos para seguir adelante.
- Al Sr. Rodríguez, una figura paterna que siempre confía en mis fortalezas.
- A mi amiga Yajaira, quien se fue al “después” mientras construía este sueño.
- A mis nueve hermanos (Rosa, Noemí, Adelí, Arnold, Jania, Grecia, María, Emperatriz, Angelina) y a sus hijos, quienes me apoyaron desde el inicio de este camino.
- A mis amigos vascos: Eduardo, Mariam, Arturo y Rosa, quienes hicieron de mis días en Bilbao un hermoso estar.
- A mis amigas Cristina y Vanesa.
- A las tres educadoras que hicieron posible esta investigación: E, P, C.
- A todos los que a lo largo de mi historia de vida me han dicho que sí puedo: maestra Marlene, tío Rafael, amigas y amigos...
- A la República Bolivariana de Venezuela, el país que estamos empeñados en construir.

Agradecimientos

A la Agencia Española de Cooperación Internacional, por haberme concedido una beca para la realización de la primera fase de estudio doctoral en la Universidad del País Vasco.

A la escuela UEOSJC, institución que abrió sus puertas para hacer posible esta investigación.

A las maestras, quienes me brindaron toda su confianza.

A los niños que participaron en las sesiones grabadas.

A la Dra. Rosario Quecedo, quien me orientó la investigación preliminar a la que se presenta.

A la Dra. Anna Camps Mundó, por haberme dado las orientaciones necesarias para abordar este proceso de investigación, por esperar con paciencia cada paso y por darme aliento en los momentos más oportunos.

Índice

	Pág.
Dedicatoria	v
Agradecimientos	vii
Introducción	xix
Marco teórico: las concepciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura y su incidencia en la educación venezolana	1
I.1 La enseñanza de la lengua escrita:	1
<i>La enseñanza de la lengua escrita en la Escuela Tradicional</i>	2
<i>La enseñanza de la lengua escrita en la Nueva Escuela</i>	6
<i>La enseñanza de la lengua escrita desde el enfoque conductista</i>	13
<i>La enseñanza de la lengua escrita desde el enfoque constructivista</i>	19
I.2 Estudio sobre el pensamiento de los profesores	60
<i>Los estudios sobre el conocimiento práctico de los profesores</i>	61
<i>Los estudios sobre el procesamiento de la información</i>	63
<i>Los estudios sobre el conocimiento didáctico del contenido</i>	70
Diseño y proceso de la investigación	72
II.1 Un estudio descriptivo a través de una metodología cualitativa	72
<i>Razones para la opción metodológica</i>	73
<i>El investigador cualitativo</i>	75
<i>El estudio de caso como método de investigación</i>	77
II.2 Un acercamiento a la situación de la enseñanza de la lengua escrita que pretendemos estudiar	78
II.3 Objetivos de la investigación	81
II.4 Descripción del proceso de investigación	83
<i>Fase preparatoria</i>	83
Etapa de reflexión	83
Etapa de diseño	85
<i>Fase de trabajo de campo</i>	86
Acceso al campo	86
Recopilación de la información	88
<i>Fase de análisis</i>	88
<i>Fase informativa</i>	89
II.5 Estrategias para la recolección de la información	89
<i>Las entrevistas semi-estructuradas</i>	91
Razones para esta opción	91
Desarrollo de las entrevistas	92
La transcripción de las entrevistas	93

<i>Los cuestionarios</i>	95
Razones para esta opción	95
La recolección de datos a través de los cuestionarios:	95
Transcripción de los cuestionarios	97
<i>Las observaciones</i>	97
Razones para la opción	97
Desarrollo del proceso de observación	98
La transcripción de las observaciones	98
Descripción del proceso de análisis de las informaciones para la obtención e interpretación de los datos	100
III.1 Análisis de las entrevistas	100
<i>El análisis</i>	100
<i>La síntesis</i>	102
III.2 Análisis de los cuestionarios	103
<i>El análisis</i>	103
<i>La síntesis</i>	104
III.3 Análisis de las observaciones	105
<i>El análisis</i>	105
<i>La síntesis</i>	107
III.4 Proceso de triangulación de la información por caso	107
Análisis de las informaciones	110
IV.1 Contexto del estudio	110
<i>Ubicación y descripción del centro</i>	110
IV.2 Los casos	112
<i>Las maestras de Educación Básica</i>	112
<i>Identificación de los casos</i>	112
IV.3 La enseñanza de la lengua escrita a través de cada caso	115
<i>Análisis de las entrevistas</i>	115
Análisis de las secuencias de la primera entrevista de ERC	115
Análisis de las secuencias de la segunda entrevista de ERC	128
Conceptos básicos de ERC referidos a la escritura	145
Conceptos básicos de ERC referidos a la lectura	146
Concepciones de ERC sobre las metodologías de enseñanza	147
Creencias básicas, respecto a métodos de enseñanza, que condicionan la forma de actuar de ERC	148
Creencias básicas, respecto a la lectura, escritura y el dibujo, que condicionan la forma de actuar de ERC	149
Creencias básicas, respecto al aprendizaje, que condicionan la forma de actuar de ERC	150
Creencias básicas, referidas a factores que influyen positivamente en el aprendizaje, que condicionan la forma de actuar de ERC	151

Creencias básicas, respecto al uso escolar de la lengua escrita, que condicionan la forma de actuar de ERC	152
Creencias básicas, referidas a la intervención de los padres en el proceso de aprendizaje, que condicionan la forma de actuar de ERC	153
Creencias básicas, referidas a factores que interfieren en el aprendizaje de la lengua escrita, que condicionan la forma de actuar de ERC	154
Creencias básicas, referidas a relación entre oralidad y lengua escrita, lectura y escritura, que condicionan la forma de actuar de ERC	155
Concepciones básicas sobre escritura que condicionan la actuación de ERC	156
Concepciones básicas sobre lectura que condicionan la actuación de ERC	157
Análisis de las secuencias de la primera entrevista de PMSJ	158
Análisis de las secuencias de la segunda entrevista de PMSJ	166
Concepciones de PMSJ sobre las metodologías de enseñanza	197
Conceptos básicos de PMSJ referido a la lectura	198
Conceptos básicos de PMSJ referidos a la escritura	199
Creencias básicas, referidas al aprendizaje, que condicionan la forma de actuar de PMSJ	200
Creencias básicas, referidas a la enseñanza-aprendizaje de a lengua escrita, que condicionan la forma de actuar de PMSJ	201
Creencias básicas, referidas a los factores del aprendizaje, que condicionan la forma de actuar de PMSJ	202
Creencias básicas, respecto a la metodología de enseñanza, que condicionan la forma de actuar de PMSJ	203
Creencias básicas, referidas al uso de la lengua escrita, que condicionan la forma de actuar de PMSJ	204
Concepciones básicas sobre lectura y escritura que condicionan la forma de actuar de PMSJ	205
Consideraciones de PMSJ respecto a la adquisición de la lengua escrita según los estudios psicolingüistas	206
Análisis de las secuencias de la primera entrevista de CDGB	207
Análisis de las secuencias de la segunda entrevista de CDGB	216
Conceptos básicos de CDGB referidos a la lectura	245
Conceptos básicos de CDGB referidos a la escritura	246
Creencias básicas que condicionan la forma de actuar de CDGB	247
Creencias básicas, referidas a las estrategias de enseñanza, que condicionan la forma de actuar de CDGB	248
Concepciones básicas de CDGB sobre lectura y escritura que condicionan su forma de actuar	249
Concepciones básicas de CDGB sobre lectura y escritura que condicionan su forma de actuar	250
Consideraciones de CDGB respecto a la adquisición de la lengua escrita según los estudios psicolingüistas	251
<i>Análisis de los cuestionarios</i>	252

Análisis del primer cuestionario realizado a ERC (julio del 2001)	252
Análisis del segundo cuestionario realizado a ERC (diciembre del 2001)	255
Consideraciones de ERC respecto a las formulaciones de los estudios psicolingüísticos vinculados al aprendizaje de la lengua escrita	257
Teoría explícita referida a la enseñanza de la lengua escrita (según ERC)	258
Creencias básicas de ERC referidas al aprendizaje de la lengua escrita	259
Análisis del primer cuestionario realizado a PMSJ (julio del 2001)	260
Análisis del segundo cuestionario realizado a PMSJ (diciembre del 2001)	262
Consideraciones de PMSJ respecto a las formulaciones de los estudios psicolingüísticos vinculados al aprendizaje de la lengua escrita	263
Teoría explícita referida a la enseñanza de la lengua escrita (según PMSJ)	264
Creencias básicas de PMSJ referidas al aprendizaje de la lengua escrita	265
Análisis del primer cuestionario realizado a CDGB (julio del 2001)	266
Análisis del segundo cuestionario realizado a CDGB (diciembre del 2001)	268
Consideraciones de CDGB respecto a las formulaciones de los estudios psicolingüísticos vinculadas al aprendizaje de la lengua escrita	270
Teoría explícita referida a la enseñanza de la lengua escrita (según CDGB)	271
Creencias básicas de CDGB referidas al aprendizaje de la lengua escrita	272
<i>Análisis de las observaciones de las sesiones de clase</i>	273
Análisis de la primera sesión de clase de ERC	273
Cuadro de la primera sesión de clase de ERC	285
Análisis de la segunda sesión de clases de ERC	291
Cuadro de la segunda clase de ERC	317
Análisis de la primera sesión de clase de PMSJ	333
Cuadro de la primera sesión de clase de PMSJ	345
Análisis de la segunda sesión de clase de PMSJ	350
Cuadro de la segunda sesión de clase de PMSJ	390
Análisis de la primera clase de CDGB	413
Cuadro de la primera sesión de clase de CDGB	424
Análisis de la segunda sesión de clases de CDGB	428
Cuadro de la segunda sesión de clases de CDGB	447
Presentación y discusión de los resultados	455
V. 1 Resultados del estudio de caso de ERC	457
V. 2 Discusión de los resultados del estudio de caso de ERC	466
Respecto a la escritura	466
Respecto a la lectura	467
Respecto al uso de la lengua escrita	468
Respecto a la enseñanza	469
Respecto al aprendizaje	470
V. 3 Resultados del estudio de caso de PMSJ	472
V.4 Discusión de los resultados del estudio de caso de PMSJ	481

<i>Respeto a la escritura</i>	481
<i>Respecto a la lectura</i>	482
<i>Respecto al uso de la lengua escrita</i>	482
<i>Respecto a la enseñanza</i>	483
<i>Respecto al aprendizaje</i>	485
V.5 Resultados del estudio de caso de CDGB	487
V.6 Discusión de los resultados del estudio de caso de CDGB	496
<i>Respecto a la escritura</i>	496
<i>Respecto a la lectura</i>	497
<i>Respecto al uso de la lengua escrita</i>	498
<i>Respecto a la enseñanza</i>	498
<i>Respecto al aprendizaje</i>	500
Conclusiones de la investigación	501
Sugerencias	513
Bibliografía	514

Introducción

“Se ha enseñado a los pequeños a trazar letras y formar palabras a partir de las mismas, pero no se ha enseñado el lenguaje escrito (...) se ha prestado poca atención a la cuestión del lenguaje escrito como tal, es decir, un determinado sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño”.

Vigotsky, 1979.

Vigotsky plantea que el dominio de la lengua escrita es fundamental para el desarrollo cultural del aprendiz, consecuentemente, señala la necesidad de abordar la enseñanza de esta forma de lenguaje más allá del código; en el mismo orden de ideas, cuestiona un enfoque de enseñanza que, a todas luces, no considera el abordaje del lenguaje escrito como sistema mediador para el desarrollo y que, indudablemente, no trasciende la enseñanza del código. El autor bosqueja en sus palabras la problemática de la no consecución de los objetivos de la alfabetización, tal como se hace en la Venezuela contemporánea desde las últimas décadas del siglo pasado, puesto que la problemática de la enseñanza de la lengua escrita en el sistema educativo venezolano no dista de la realidad planteada por el autor en la Unión Soviética de su época.

La investigación que presentamos en este texto se emprende animada por la preocupación manifiesta en el párrafo y epígrafe precedentes, inicia con un proceso de reflexión que ya no busca “soluciones” sino, en primera instancia, comprender la realidad, explicarla para abrir luego el espacio a la discusión y la búsqueda de posibles alternativas. Sobre la base de que todo proceso de enseñanza responde a una visión y valoración respecto del objeto de estudio y a la forma en que éste debe ser presentado para que los otros se apropien de él, y que si no hay un reconocimiento de los actores y de la realidad, difícilmente se puede gestar cambios en ella.

Entendemos que la propuesta que se formula en la escuela respecto a cómo enseñar la lengua escrita obedece a concepciones de lo que es leer y escribir, de cómo se aprende, cómo se enseña, qué implica tener dominio de esta forma de lenguaje y cómo alcanzar las metas de enseñanza. No debemos asumir que se trata de un sistema lineal y carente de la complejidad que caracteriza al ser humano y su actuación, pues comenzaremos por reconocer que múltiples enfoques (a veces opuestos) coexisten en el seno de la escuela y, en consecuencia, en el pensamiento y la práctica de sus actores; por lo cual no es en la formulación del enfoque educativo en boga, en las leyes de educación, en los decretos y las normativas legales donde vamos a encontrar la respuesta de cómo se enseña; tales textos sólo nos servirán como referentes para contextualizar el origen de algunos discursos, actuaciones, concepciones y valoraciones... La respuesta de cómo se enseña y porqué se hace de ese modo la tiene cada educador.

Bajo tal perspectiva se ha abordado la formulación de esta tesis doctoral, inscrita en la **línea de investigación del pensamiento del profesor**, cuyo objetivo principal es **comprender la práctica de enseñanza de la lengua escrita por parte de tres educadoras de los primeros grados de la Escuela Básica venezolana**. El alcance del objetivo planteado supone la identificación de las creencias, concepciones y valoraciones de las educadoras respecto a: la lengua escrita, su enseñanza, su aprendizaje, la alfabetización, el uso que, según ellas, se debe proponer en la escuela de esta forma de lenguaje; la identificación de las teorías explícitas (lo que dicen que hacen) de las educadoras referidas a la enseñanza de la lectura y la escritura; el establecimiento de relaciones entre el sistema de creencias (considerando los orígenes de las mismas) y las teorías explícitas; así también, el conocimiento de las teorías en uso (lo que hacen) que emplean las maestras en el proceso de enseñanza de la lengua escrita; y, finalmente, las relaciones y contradicciones que existen entre las teorías explícitas y las teorías en uso.

Con miras a dar alcance a los objetivos expuestos, se selecciona la **metodología cualitativa** para el abordaje de la investigación y, obedeciendo a la necesidad particularista y descriptiva, se opta por el método de **estudio de caso descriptivo en el que participan tres educadoras de los primeros grados de la Educación Básica** de una unidad educativa católica venezolana, ubicada en la zona sur de la ciudad de Valencia, estado Carabobo (zona centro norte del país), institución a la que asisten niños de escasos recursos económicos.

Las estrategias seleccionadas para la recolección de información son las **entrevistas semi-estructuradas**, los **cuestionarios** y las **observaciones de sesiones de clase**. Las informaciones recolectadas fueron sometidas a procesos de análisis, triangulación y síntesis que permiten representar las ideas fundamentales que dan respuestas a las siguientes preguntas de la investigación:

- ¿Qué dicen las educadoras respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita?
 - ¿Cómo conciben la lectura y escritura?
 - ¿Cómo conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje?
 - ¿Sobre la base de qué creencias y concepciones indican que formulan sus prácticas?
 - ¿De dónde derivan las creencias, concepciones y valoraciones de las educadoras?
- ¿Cómo enseñan las educadoras a leer y a escribir?
 - ¿Qué estrategias y recursos emplean en el proceso de enseñanza?
 - ¿Qué usos proponen de la lectura y escritura?
 - ¿Qué creencias, concepciones y/o valoraciones sustentan las prácticas de las educadoras?
- ¿Qué relación existe entre las declaraciones que las educadoras y sus prácticas?

Una vez obtenidos los resultados de la investigación, se procedió a hacer una revisión teórica focalizada en los enfoques de enseñanza de la lengua escrita en la educación venezolana, entonces se generó el contraste entre el plano empírico y el teórico para abordar las conclusiones de la investigación, las cuales no tienen un valor generalizable; no obstante, sí ilustrativo de lo que pudiera estar ocurriendo en el seno de la escuela venezolana en cuanto a la enseñanza de la lengua escrita.

El texto que presentamos a continuación es la “síntesis” de un proceso dilatado de investigación y de reflexión que hoy (diciembre de 2007) tiene su fin y que aspira abrir pasos para

que se sigan generando investigaciones en un campo tan interesante como fundamental para la construcción de un país: la enseñanza de la lengua escrita.

La estructura de este texto: en primera instancia se presenta el **marco teórico**, el cual, como hemos enunciado, trata de **las concepciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura y su incidencia en la educación venezolana**, contempla dos apartados: la enseñanza de la lengua escrita y estudios sobre el pensamiento de los profesores; el siguiente cuerpo temático se refiere al **diseño y proceso de la investigación**; es en este aparte donde se argumenta la opción metodológica, se expone los objetivos, se explica y justifica el proceso de la investigación, las estrategias para la recolección de la información y el procedimiento seguido para el procesamiento de la información; en el tercer cuerpo temático se **describe el proceso de análisis de las informaciones para la obtención e interpretación de los datos**; a continuación se presenta el **análisis de las informaciones**: se ubica el contexto de estudio, se hace una sucinta presentación de los casos y se expone el análisis de las informaciones obtenidas en las entrevistas, cuestionarios y observaciones de clases, así como su representación en cuadros y mapas conceptuales; finalmente, se da cuenta de **los resultados, la discusión** de los mismos por caso y las **conclusiones y sugerencias** generales; se cierra este primer tomo con la presentación de la **bibliografía** empleada. Se anexa un segundo tomo en el que se compila todas **las entrevistas y sesiones con las interpretaciones de los discursos y un primer nivel de análisis**, igualmente se compendia las **transcripciones de los cuestionarios**.

**Marco teórico: las concepciones sobre
la enseñanza de la lectura y la escritura
y su incidencia en la educación venezolana**

*“La palabra es el hombre mismo.
Sin ellas, es inasible.
El hombre es un ser de palabras”.*
Octavio Paz.

I.1 La enseñanza de la lengua escrita:

El estudio de la enseñanza de la lectura y la escritura nos remite al análisis de los grandes enfoques pedagógicos que han influenciado la **educación occidental** (vale subrayar que a la latinoamericana y venezolana desde la época de la Colonia hasta la actualidad). Considerando una investigación realizada por Falcón (2003), podemos ubicar cuatro etapas en el proceso de enseñanza de la lengua escrita en Venezuela: la **Escuela Tradicional**, la **Nueva Escuela**, el **enfoque Conductista** y el **enfoque Constructivista**. Cabe destacar que en la pesquisa referida se reseñan de forma directa las tres últimas etapas y, de manera indirecta, la primera; para abordar nuestra investigación consideramos necesario el análisis sucinto de los cuatro períodos, toda vez que, en sus enfoques, habremos de ubicar nociones que nos permitirán la comprensión de las visiones de enseñanza de las educadoras estudiadas en el presente trabajo, dado que, según nuestra perspectiva, la de la referida autora y otros investigadores como Gaspar y Archanco (2006), Cano y Finocchio (2006), y Mena (s. f.), distintas orientaciones de enseñanza coexisten en las prácticas escolares actuales.

En el estudio de los enfoques de la enseñanza de la lengua escrita no debemos perder de vista que éstos se inscriben en las ideas pedagógicas, perspectivas políticas e ideológicas generales de cada período histórico. Además de responder a las concepciones relativas a qué es el objeto a ser estudiado, cómo se enseña y cómo se aprende. Pasaremos, entonces, a hacer una breve exposición de los enfoques pedagógicos, considerando referencias históricas-sociales, las concepciones vinculadas a qué es leer y qué es escribir, las nociones de cómo se enseña esta forma de lenguaje y las visiones que se tengan de cómo se aprende y del aprendiz.

La enseñanza de la lengua escrita en la Escuela Tradicional:

Es preciso indicar que la denominación “Escuela Tradicional” surgió en contraposición conceptual a lo que se denominaría Nueva Escuela. En este sentido, el término “Escuela Tradicional”, remite a las prácticas educativas que, en el caso de nuestra América, se implementan desde la época de la Colonia y que obedecen a una rutina pedagógica (cuyos orígenes se ubican en la antigua Grecia, según algunos teóricos) que se extiende por Europa Occidental, cobrando fuerza en la Edad Media con la imposición de la escolástica; este quehacer formativo no cuenta con teóricos que enuncien sus principios o postulados; sin embargo, diremos que se trata de una visión de la educación centrada en **el maestro como proveedor de conocimientos** y que **mira al niño como un adulto en miniatura**, y al **estudiante**, en general, como un **receptor pasivo**.

Dentro de este marco, diremos que en el plano político, ideológico y social podemos hallar dos momentos relacionados con los **objetivos de la educación en la escuela tradicional** (Gaspar y Archanco, 2006): el primero, que podríamos denominar **elitista**, nos deja ver un sistema de educación formal que atiende a la instrucción de minorías (denominadas clases superiores), excluyendo a las grandes mayorías (clases inferiores); el segundo, se caracteriza por la generación de cierto nivel de **democratización** de la enseñanza.

En atención a lo antes expuesto, vemos como en un **primer momento**, la Educación Tradicional se propuso, desde la **época medieval**, la enseñanza de la **lengua escrita para unas élites**: los **clérigos** y los **comerciantes** (op. cit., refiriendo una investigación realizada por Chartier), de tal modo que el aprendizaje de esta forma de lenguaje tenía por objeto la **formación religiosa**, por un lado, y por otro, con una intención más práctica, facilitar los **intercambios económicos** con clientes de diferentes lenguas. Por su parte en América, desde la época de la Colonia (iniciada en la última década del siglo XV), la **enseñanza de la lectura** se empleó como un mecanismo para la imposición de los valores religiosos y culturales de los invasores, a través del catecismo.

El **segundo momento** de la Educación Tradicional se caracteriza por un mayor grado de **democratización** de la enseñanza, los antecedentes de este giro lo podemos ubicar en la propuesta de educación para todos erigida por Comenius (en el siglo XVII), mas el hito histórico lo marca la

formulación de los ideales de la **Revolución Francesa** (siglo XVIII) y, en el caso de América, cuando se alcanzó la **Independencia** (siglo XIX). A partir de ambos procesos políticos se plantea la necesidad de la **formación ciudadana** como objetivo de la enseñanza (en palabras de Simón Rodríguez se trata de la formación del “Nuevo Republicano”). La Revolución Francesa requería de una ciudadanía letrada y con valores patrióticos; igualmente, Nuestra América precisaba la “universalización de ciertos valores morales y cívicos y la unificación de la lengua (...)” (op. cit.: 25), para el Nuevo Continente era necesaria la construcción de identidades nacionales; vemos, entonces, que en esta segunda etapa, la Escuela Tradicional desplaza el énfasis religioso (sin superarlo completamente) y es vista como una institución social al servicio de las revoluciones, que a su vez habrán de replantear el enfoque educativo (no debemos obviar la influencia de Rousseau en Europa y en el pensamiento del educador de El Libertador).

Resulta evidente que los alcances de esta revolución educativa no son, en modo alguno, equiparables a lo que podríamos denominar democratización o universalización de la educación, ni en Nuestra América, ni en Europa, en esta última, por ejemplo, hasta el siglo XIX

La iglesia católica había intentado animar en lo posible a las personas a leer, pero no a escribir. A los feligreses les resultaba útil saber leer la Biblia y el catecismo, pero el dominio de la escritura podía dar a los campesinos un grado de independencia poco deseable a los ojos de la clerecía (...) En algunas familias se daba una rígida división sexual de las tareas, según la cual eran las mujeres las que leían a la familia, mientras que los hombres se encargaban de la escritura y la contabilidad (Lyons, 1998, Citado por Cerrillo, 2003:113).

En América aún se libran luchas en contra de una exclusión educativa basada en lo económico (asociado a la discriminación racial y sexual). En Venezuela durante 1870 se decreta la universalización y obligatoriedad del primer nivel de la educación, aunque con un éxito cuestionable. Es en la Constitución de 1999 en la que se establece la educación como derecho humano, deber social y servicio público (Asamblea Nacional Constituyente [ANC] art. 102) y se norma la necesidad de que su ejercicio sea en igualdad de oportunidades y condiciones, además de instaurar su gratuidad en todos los niveles y modalidades (ANC, art. 103); no obstante, aún se está luchando por el pago de una deuda social que, como hemos visto, data del siglo XV. Por otro lado, cabe destacar

que desde los organismos internacionales y nacionales se sigue dando supremacía a la lectura, dejando a un lado la promoción de la escritura.

En cuanto a la dimensión pedagógica, diremos que, en líneas generales, la Educación Tradicional se rige por una visión **centrada en el maestro**, quien enseña una serie de temas (**enciclopédicos**) a un **niño** concebido como una “tábula rasa”, un **pasivo receptor de conocimientos**, por lo que las **estrategias didácticas**, por excelencia, son **la repetición y la memorización** (expresadas en la **ejercitación mecánica**). Desde esta perspectiva (según Mena, s. f.: 8), la escuela tiene como misión “dominar los instintos humanos y conseguir adultos, obedientes, disciplinados, ‘bien educados’, cultos y repetidores de información”. En este sentido, el maestro es un modelo a quien imitar y obedecer, es una autoridad ante unos educandos llevados al silencio y a la inacción (Negrín y Vergara, 2003, y Palacios, 2006).

Con relación a la **visión de la lengua escrita** que se tiene en la escuela tradicional, debemos recordar que desde los orígenes del código alfabético hasta la segunda década del siglo XX se concebía la **escritura** como un **código de transcripción de la oralidad**, por lo cual no es sorprendente encontrar que la meta de esta educación, en relación a la lengua, sea el “el dominio del arte de la retórica” (op. cit.: 16), en consecuencia, es el orador ideal y no el escritor creativo o el lector comprensivo el que se busca formar.

Sobre la base de los rasgos expuestos en los párrafos precedentes, se formula la **enseñanza inicial de la lengua escrita**, la cual se fundamenta en la **memorización del código** por parte del aprendiz.

Falcón (2003: 22) expresa que la Tradicional es “una escuela donde la enseñanza de la lengua escrita giraba alrededor de la cartilla, o el texto único, la plana, la copia y el dictado, dirigido este último a cazar los errores ortográficos de los alumnos”. En el mismo texto la autora señala:

La práctica de la lectura inicial en la escuela tradicional venezolana se reducía a la acción de fijar una lección al alumno para ser estudiada en el hogar, a fin de *dársela* al maestro o maestra al día siguiente. Regían para esa enseñanza ciertos pasos que ya presentaban ordenadamente los libros de lectura, y que el

alumno debía ir cumpliendo en forma progresiva: aprendizaje de las letras, silabeo, o deletreo, lectura de palabras y por último, la unidad oracional y el texto. Es decir, de las unidades menores, sin significado (letras y sílabas) se pasaba a las unidades mayores significativas (palabras, oraciones y texto) en un proceso de *síntesis* (op.cit.: 51).

Obviamente, la Escuela Tradicional asume la enseñanza de la lengua escrita **basada en el código**, sobre este fundamento aprender a leer y a escribir supone primero aprender los segmentos no significativos; seguidamente, palabras y oraciones; luego, se atiende a los aspectos formales para, finalmente, alcanzar la escritura y lectura con sentido (Braslavsky, 1993; Ortiz, 2007; Cassany; Luna, y Sanz, 2000, y Gaspar y Archanco, 2006).

En atención a lo expuesto en el párrafo precedente, debemos destacar que durante el período histórico en el que ubicamos el origen y desarrollo de la Educación Tradicional (que, como hemos dicho, no se queda en el pasado), se emplean los **métodos de marcha sintética** para la enseñanza de la lectura y escritura. Estos métodos tienen su origen en la antigua Grecia y es a Dionisio de Halicarnaso a quien se le atribuye la creación del primero (el alfabético). Estamos ante lo que se denomina **visión ascendente** de lengua escrita y, como se dijo con anterioridad, **el libro o cartilla dicta la pauta de la secuencia del aprendizaje**.

Es necesario precisar que los métodos sintéticos no son de uso exclusivo de la Escuela Tradicional, que a lo largo de los siglos han surgido propuestas dentro de la misma marcha sintética que han sido empleadas bajo enfoques de enseñanza distintos. Vemos que hasta inicios del siglo XIX se usaba casi únicamente el método alfabético para enseñar a leer y a escribir, aunque a finales del siglo XVII y principios del XVIII se propone iniciar el proceso de enseñanza con las sílabas y en 1803 se formula la propuesta del método fónico en Alemania (proposición que llega a Venezuela a finales del siglo XX).

Sin dejar de considerar lo indicado en el párrafo anterior, diremos que en la Pedagogía Tradicional hay una marcada tendencia a desvincular la escuela de la vida y esto se expresa a través de contenidos de la enseñanza y la forma de ejecutar sus métodos, bien para enseñar las matemáticas o para enseñar leer y a escribir

Os Métodos Tradicionais estão totalmente desintegrados do meio social. Suas finalidades, suas regras, suas prioridades são diferentes das necessidades reais da criança. Sua proposta está defasada, e, com isto, torna-se impotente para facilitar ou permitir que a criança seja ela mesma, que creça, que pensé (Susen, 1993: 29).

Como consecuencia de lo señalado por la autora, la Educación Tradicional afronta su decadencia en el siglo XIX y las razones que se erigen desde la Nueva Escuela para justificar el declive, tienen que ver con el hecho de que la Tradicional **mantiene su atención en la cultura clásica** y deja a un lado la contemporánea, **propone modelos a seguir que tienen poca relación con la realidad**, pretende la saturación de las mentes con **conocimientos enciclopédicos**, lleva a los estudiantes a recitar contenidos que les son ajenos (**es libresco**), **no atiende a la necesidades e intereses de los aprendices**, la acción educativa es “**magistrocentrada**”, se trata de una escuela **autoritaria, intelectualista y verbalista**, que fomenta el **memorismo y la pasividad** (Mena, s. f.; Falcón, 2003; Negrín y Vergara, 2003, y Palacios, 2006).

Aunque hemos ilustrado la decadencia de la Escuela Tradicional no debemos olvidar, lo afirmado con anterioridad: ésta **no ha dejado de estar presente en nuestro sistema educativo a lo largo de la historia desde su aparición**. Para afianzar esta idea nos remitiremos a las formulaciones hechas por las educadoras de esta investigación, quienes declaran rechazar tal modelo educativo y que, sin embargo, validan sus prácticas y emplean algunas de sus estrategias.

La enseñanza de la lengua escrita en la Nueva Escuela:

Se denomina Nueva Escuela, Escuela Activa o Funcional, al movimiento pedagógico que, como restaurador de la educación, nace a finales del siglo XIX en oposición al Tradicional. Las primeras escuelas nuevas surgieron en la década de los ochenta del referido siglo; sin embargo, podemos decir que los cimientos de la transformación se ubican en el siglo XVII, cuando Comenius publica su *Didáctica Magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos* (Palacios, 2006), entre otros precursores de la renovación educativa encontramos a Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Tolstoi (a este último se le atribuye la fundación de la primera Escuela Nueva: Yásnaia-Poliana) y a

Rousseau se le da el crédito de haber sido el primero en escribir respecto a teorías pedagógicas no tradicionales (Negrín y Vergara, 2003; y Palacios, 2006).

Desde sus orígenes, el movimiento pedagógico progresivo hace gala de una gran pluralidad (Palacios, 2006), en tal sentido “resulta imposible sintetizar todos los fundamentos de esta corriente, dado que su teoría y práctica se diseminaron por muchas partes del mundo y adquirieron matices diversos” (Gaspar y Archanco, 2006: 26); no obstante, todas las corrientes encuentran puntos de coincidencias en una **nueva noción del niño** (aportada por Rousseau), una visión **crítica en relación a la Educación Tradicional y nuevas concepciones vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje: el niño es visto como un ser distinto del adulto y el maestro debe partir de los intereses del aprendiz** para abordar el proceso de enseñanza.

Desde la perspectiva histórica, cultural y política, se ubican dos momentos claves en el desarrollo de la Escuela Nueva, una vez superada la etapa radical (romántica, individualista e idealista, según Palacios, 2006) de los propulsores de la revolución educativa (Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Tolstoi...): el primer momento podríamos denominarlo como el de las **grandes transformaciones escolares** (a finales del siglo XIX y principios del XX), y el segundo período, después de la Primera Guerra Mundial (1914 - 1918), que **profundiza las propuestas** de la Educación Activa y plantea de manera directa **la educación para la paz**.

Así pues, el primer momento de la Escuela Nueva (**de grandes transformaciones escolares desde las dos últimas décadas del siglo XIX hasta 1918**) se gesta en el contexto de la multiplicación de los centros educativos, debido a la extensión de las ideas democráticas y la asunción del rol docente por parte del Estado, en este marco se da un importante desarrollo tecnológico e industrial que ocasiona migraciones del campo a las ciudades, esto trajo como consecuencia la inclusión de aprendices de distintos estratos sociales y sexos en las escuelas, todo lo cual genera investigaciones y avances en la pedagogía científica, en atención a la diversidad. Evidentemente, este movimiento fue estimulado por los principios de la Revolución Francesa. En Venezuela, tenemos que aunque Simón Rodríguez, influido por Rousseau, critica la Educación Tradicional y la supera en su propia práctica (siglo XVII), después de alcanzada la independencia se sigue el modelo tradicional de educación con un mayor, pero aún exiguuo, nivel de democratización

de la enseñanza que se distingue por la inclusión del trabajo cooperativo en el aula y la educación para el trabajo (oficios); por otra parte, desde 1914 hasta 1936 se formulan planes progresistas fundamentados en orientaciones dadas por Pestalozzi, Fröebel, Montessori y Dewey, sin embargo, no logran desarrollarse en la trama de una férrea dictadura como la gomecista.

El primer momento de la Escuela Nueva puede ser caracterizado por tres etapas: la de los **ensayos y experiencias** (1889 y 1990), la de **nuevas ideas educativas** (1900 a 1907), y la **renovación metodológica** (1907 a 1918) (Luzuriaga, 1974, en: Negrín y Vergara, 2003); marca el último período de este momento, la creación de los primeros métodos activos, entre los que destacan el de Montessori (centrado en el niño y la experiencia de éste en el medio) y el de Decroly (teoría de los centros de interés).

El segundo momento de la Escuela Activa se sitúa después de la Primera Guerra Mundial, este es un período de consolidación y difusión de los métodos, surge por la necesidad de replantear la escuela y sus objetivos, con miras a evitar repetir el fenómeno de la guerra; se habla, entonces, de **educar para la paz** (Negrín y Vergara, 2003).

Como hemos expresado con anterioridad, en Venezuela se instituye la Nueva Escuela de forma tardía debido a la incompatibilidad de ésta con el régimen dictatorial gomecista; no obstante, tenemos que en 1932, a través de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, los educadores, sobre la base de que en ese momento político no era oportuno iniciar una renovación profunda de la escuela, plantean la necesidad de "(...) promover inquietudes y crear el ambiente, para profundizar más adelante la transformación del modelo de educación." (<http://www.fevemaestros.org/html/historia.html>). En 1933 la referida asociación publica una revista en la que difunde, entre otros, artículos vinculados con los problemas educativos, las nuevas perspectivas sobre la educación e innovaciones metodológicas. Durante el año siguiente se lleva a cabo un Seminario Pedagógico para la realización de investigaciones educativas (auspiciado por la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria), lo cual genera una respuesta represiva del gobierno en contra de los asociados que los impulsa a seguir sus actuaciones en la clandestinidad.

En 1936, al año siguiente de la muerte del dictador Juan Vicente Gómez, se instaura el movimiento de la Escuela Activa, según reseña Falcón (2003), durante este mismo año llegan al país educadores uruguayos, quienes son seguidores de Decroly y Piaget, y bajo tal influencia impulsan la fundación de las escuelas experimentales en el país, es entonces cuando se instituyen y propagan **el método decroliano, el método de proyecto, el trabajo por equipos y los centros de interés**; de este modo, **los contenidos de la enseñanza se presentan en bloques que se corresponden a las necesidades que se consideran básicas para los niños**, las materias se entrelazan alrededor de una idea, formando un todo homogéneo, superando la fragmentación de los conocimientos planteada en la educación tradicional. Se recibe en también en 1936 a un equipo chileno que impulsa la creación de Instituto Pedagógico de Caracas, cuyos programas de estudio se fundamentan en los principios de la Escuela Nueva, ahí se forman los primeros educadores normalistas con tal orientación pedagógica.

Los programas de la Educación Primaria que son promulgados el 10 de noviembre de 1936 se diseñan bajo la dirección de una Sala Técnica, en la que participan maestros y profesores venezolanos, los delegados chilenos y el Dr. Carlos Beltrán (profesor boliviano); obviamente, tales programas cuentan con la base epistemológica de la Escuela Nueva. En 1944 se diseñan nuevos programas, con las mismas raíces filosóficas, se sigue con las ideas globalizadoras, pero se abandona la propuesta de los centros de interés.

La corriente de la Escuela Activa conserva su vigencia hasta la década de los sesenta y marca su finalización en 1969 “en atención a que en esta última fecha tiene lugar un explícito rompimiento con los principios básicos de ese movimiento renovador de la Escuela Nueva, al concretarse una nueva programación para la Escuela Primaria” (op. cit.: 19). Tal programación da cuenta del influjo del conductismo y del auge tecnológico en la educación.

Una vez hecho el breve recorrido histórico que enmarca el surgimiento y desarrollo de la Escuela Nueva, conviene que abordemos la dimensión pedagógica que nos hace hablar de una revolución, en la que **el aprendiz es el centro del proceso educativo y el maestro un guía**, “auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño” (Palacios, 2006: 34), el **infante** se concibe como un **activo gestor de su propio desarrollo y aprendizaje**, por lo cual la base metodológica se

encuentra en la **actividad**, que se genera en función de los **intereses** del niño y en el marco de la vida misma (**vitalismo**). En el ideario de la Liga Internacional de la Educación Nueva, encontramos el siguiente principio, revelador de la meta educativa: “La Educación Nueva prepara en el niño no sólo al futuro *ciudadano* capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la Humanidad en su conjunto, sino también al *ser humano*, consciente de su dignidad de hombre” (en: Negrín y Vergara, 2003). En este sentido, la Escuela Activa debe ser desarrollada en la vida y para la vida.

Conforme a lo expuesto en el párrafo precedente y aunque, como hemos dicho, es en la segunda década del siglo XX cuando se comienza a hablar de la lengua escrita como un código de representación gráfica del lenguaje, la enseñanza de lectura y escritura desde la Escuela Nueva sufre cambios importantísimos en sus inicios, toda vez que ya no se concibe el aprendizaje como un acto de repetición independiente del sentido y de la vida social.

Acercándonos a los cambios generados alrededor de la enseñanza de la lengua escrita desde el planteamiento de la Pedagogía Activa, diremos que desde esta visión **la lectura y la escritura** deben estar **asociadas a la vida**, por lo cual el **leer** puede ser un **punto generador de la expresión** y se vincula a **actividades** como paseos, conversaciones o dibujar (Cano y Finocchio, 2006), mientras el **escribir** se relaciona a la **libre expresión y la comunicación con los otros** (Gaspar y Archanco, 2006). La Escuela Activa “propone desde un espíritu romántico, la centralidad de la libertad creadora del niño en las prácticas de enseñanza de la escritura” (op. cit.: 34).

Cuando escribimos respecto a los métodos de enseñanza de la lengua escrita en la Educación Tradicional, enfatizamos en destacar que aunque se emplean los **métodos sintéticos**, éstos no son ni producto, ni de uso exclusivo de tal corriente pedagógica. En este sentido, queremos señalar que en la Escuela Activa también se emplean los métodos de marcha sintética; sin embargo, esto se hace bajo un enfoque de enseñanza sustancialmente distinto, tal como lo señalamos en la caracterización dada en el párrafo anterior.

Unos métodos de enseñanza de la lectura y la escritura que cobran fuerza en la Escuela Activa son los de **marcha analítica o globales**, cuyos orígenes pudieran remontarse al antiguo Egipto (según, Cuevas; Gordillo y Martí, 1985); no obstante, para los citados autores y para

Braslavsky (1993), el primer antecedente constado de este método debe ser atribuido a Comenius, pues éste en su obra *Orbis Pictus* destaca la importancia que cobra, para el aprendizaje, el interés y la asociación de palabras e imágenes. En 1768 Redovilliers propone enseñar a leer sin el deletreo, también en el siglo XVIII Nicolás Adam indica que se debe enseñar a leer siguiendo el orden natural (el mismo que sigue el niño para aprender a hablar); Ovidio Decroly (en la primera década del siglo XIX), influenciado por este último autor, propone un método global de enseñanza para la lectura. En el siglo XIX se plantea el método de la frase (considerando pasar del análisis a la síntesis); en la misma época se difunde el método de historietas y cuentos (propuesto por Huey y Stinckner). Obviamente, se trata de **métodos fundados en unidades significativas del habla**, estos son: métodos de la palabra (completa y generadora), de la frase, de la oración, del cuento y el método natural de Freinet (clasificación propuesta por Braslavsky en 1993). La visión de lengua escrita que guía esta propuesta metodológica es la **descendente**, por lo que se enfatiza en el **sentido** para el abordaje de la enseñanza.

Los métodos mixtos son también asociados a la Escuela Activa, éstos se caracterizan por la combinación de los métodos de marcha sintética con los de marcha analítica sobre la base de que el aprendizaje debe incluir tanto los procesos que supongan el conocimiento de las unidades no significativas como de aquellas que contengan significado.

En cuanto al método de enseñanza propuesto desde la Escuela Nueva para el sistema educativo venezolano tenemos que, según lo destaca Falcón (2003: 51):

Con el movimiento renovador se introduce en la escuela venezolana el Método Global o Ideo-visual decroliano, método analítico que partía de textos completos, pero sin llegar a la descomposición de los elementos lingüísticos, (...) El acercamiento al Método Global se produce inicialmente en las aulas de las escuelas experimentales (...).

El método propuesto considera el **centro de interés** y plantea como inicio de la actividad la **observación**, se toman **frases dichas por los niños**, que **se escriben para hacer la lectura** y realizar los ejercicios propios de tal metodología (cuestión en la que profundizaremos más adelante).

En los **programas de la Educación Primaria venezolana de 1944** se dan lineamientos precisos a los educadores en relación a cómo ejecutar el **método decroliano** (así como en todas las asignaturas se proporcionan orientaciones pedagógicas que se derivan de la nueva concepción educativa, aunque en matemáticas se sigue planteando la enseñanza apegada a la educación tradicional), se exponen ideas tales como que **el aprendizaje de lectura y la escritura se relacionan íntimamente**, que ambos **son complementarios**, y que **unidos resultan más interesantes para los niños**; se valora **el garabato como expresión**; y se destaca la necesidad **que la lectura tenga sentido** desde el mismo proceso de iniciación y se **rechaza el análisis de los símbolos**.

Durante veinticinco años la propuesta de la Escuela Nueva tuvo apoyo oficial, aunque se supone que su decadencia estuvo signada muchos años antes de que se sancionara (no se tiene registro oficial de esto). En lo que se refiere a la enseñanza de la lengua escrita, tenemos que, afectada la educación por la situación política vivida entre 1948 y comienzo de la década de los cincuenta, hay una gran anarquía y confusión:

El Ministerio de Educación carecía de una política de lectura que sirviera de apoyo y fundamento a la orientación de esta enseñanza, a la captación y perfeccionamiento del docente y para el control y evaluación de la calidad de los materiales impresos. Teóricamente continuaban vigentes en primaria los programas del 44, sin ninguna aplicación en el aula, pues el maestro, la mayoría de las veces, los desconocía (op. cit.: 64).

Muchos maestros seguían y siguen enseñando orientados por las prácticas tradicionales, en medio del apogeo de la Educación Nueva y en la actualidad.

Es importante destacar que algunos elementos propuestos desde la Escuela Nueva han tenido repercusión en los movimientos pedagógicos surgidos después de ésta y mantienen vigencia en el marco de la escuela actual, esto se puede evidenciar en las declaraciones de las educadoras estudiadas en esta investigación, a través de las cuales se da relevancia al aspecto motivacional, el trabajo en pequeños grupos, la interrelación de las asignaturas, la vinculación de los contenidos con la vida cotidiana y la valoración de la práctica. No obstante, en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua escrita, en las prácticas observadas (teorías en uso) y en las referidas (teorías explícitas) no

se llegan a cristalizar las propuestas que desde esta corriente pedagógica se hizo a la educación venezolana.

La enseñanza de la lengua escrita desde el enfoque conductista:

Los estudios de la **corriente psicológica conductista** dan origen a **modelos de aprendizajes** que se constituyen en fundamentos para la enseñanza, esto ocasiona un planteamiento pedagógico denominado **Enfoque Conductista de la Enseñanza o Tecnología Educativa**. Tal visión pedagógica tiene sus orígenes en 1954 en la universidad de Harvard, y se atribuye a Skinner, quien sienta las bases para la **enseñanza programada**, en el marco de la construcción de la máquina de enseñanza. La propuesta skinneriana pasa por formular la psicología como ciencia que estudia **la conducta** (un fenómeno observable y medible), que se constituye en **objeto de aprendizaje** por medio de la **repeticón reforzada**.

Esta forma de concebir el aprendizaje y la enseñanza cobra fuerza y se difunde en pleno **siglo XX** debido a la **necesidad de transformar la enseñanza**, en el marco de la competencia por la hegemonía entre las potencias de entonces (la Unión Soviética y Estados Unidos de América). USA sufre un revés importantísimo en la carrera científico-tecnológica cuando la URSS, en octubre de 1957, lanza el primer satélite artificial al espacio (el *Sputnik*), este hecho hace que la potencia estadounidense se replantee la formación científica de sus pobladores y se proponga cambiar el sistema educativo que no le había reportado los resultados esperados. La inversión de grandes sumas de dinero en el campo de la educación caracteriza a este período; la investigación educativa se ve altamente estimulada y la psicología educativa pasa a tener un sitio especial (Coll, 1999), razón por la cual sus hallazgos, si se consideran avances, son puestos en práctica y difundidos como parte de la propaganda del país dominante a los países que están bajo sus influjos (este es el caso de Venezuela).

Nuestro país se embarca en la campaña tecnológica, por lo antes expresado y por el impulso de la industrialización petrolera (que no escapa de la dinámica mundial); Villamizar (1995:9) nos delinea críticamente la incursión de la Tecnología Educativa en la escuela venezolana:

(...) llegó a nuestras tierras inicialmente con la reforma de Hernández Carabaño durante el primer período presidencial de Rafael Caldera, afinada posteriormente por la “Revolución Educativa” de Luis Manuel Peñalver en el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez y más tarde, se incorporan sus postulados generales a la base conceptual de la Ley Orgánica de Educación de 1980. A partir de entonces nos hemos visto colmados por “objetivos en términos de conducta observable”, “objetivos generales y específicos”, “textos didácticos”, “evaluación objetiva”, “exámenes de marcar”, “diseño instruccional”, “recursos para el aprendizaje”, “facilitadores”, “situaciones de aprendizaje”, e incluso nuevas maneras de llamar a los seres humanos que participan en el proceso incluyéndolos en la categoría de “recursos” y algunos abusadores llegan a designarlos como “insumos”.

Delimitamos dos momentos cruciales en el desarrollo del enfoque conductista en la educación venezolana: la reforma de 1969 y la de 1980; para delinear su culminación hacia 1990.

En la **reforma curricular de 1969** (primer gobierno del Dr. Rafael Caldera) se decreta la **educación media diversificada y profesional**, con miras a ofrecer estudios técnicos a nivel de bachillerato; al mismo tiempo, contradiciendo el propósito expresado, **se cierran las escuelas técnicas** con el argumento de que los jóvenes que ingresaban a éstas no contaban con la madurez necesaria para el estudio industrial; medida que tiene un matiz político, pues los estudiantes de tales instituciones representaban una fuerte oposición para el gobierno del presidente Caldera.

Por otro lado, conviene destacar que, contraviniendo lo propuesto al decretar la educación diversificada, los estudiantes de los liceos no optan por carreras técnicas, lo que nos habla del fracaso de la reforma.

La base ideológica que soporta la reforma educativa de 1969 contiene los valores de la **paz**, el **bien común**, además de los propios de las sociedades capitalistas: el **desarrollo individual en dependencia de las oportunidades** aprovechadas o no por los ciudadanos (darwinismo social), y la valoración de la **Venezuela industrial (modelo de sustitución de importaciones)**, que dio la espalda al desarrollo agrícola y pecuario, necesario para la seguridad alimentaria de la población. Los fines de la educación giran alrededor de **fortalecer la “cohesión social”** (solapamiento de la profunda desigualdad entre las clases sociales), el **crecimiento económico** y el desarrollo de la

conciencia ciudadana en torno a los problemas del “desarrollo” desde la perspectiva capitalista.

En cuanto al **conocimiento** diremos que, desde el punto de vista de la reforma educativa, éste se genera partiendo del **paradigma positivista**. La educación es vista como una herramienta para el **“desarrollo humano” (asociado a la competencia)** y como garantía de **movilidad social**. En el orden pedagógico se recomienda la asunción de la tendencia reformista de la Escuela Nueva: se asume la visión **globalizadora** en oposición a la idea de atomizar las asignaturas.

En la época del primer gobierno de Carlos Andrés Pérez (1974 – 1979) se sigue la **tesis desarrollista** y la **teoría del capital humano**, se habla de una “revolución educativa”, entre cuyos objetivos está la capitalización del **hombre como fuerza de trabajo**, con miras a lograr el **incremento de la productividad**. La educación, obedeciendo a los “aires del tiempo”, se mira como el eje del “desarrollo” socio-económico. El hombre es, desde esta perspectiva, un recurso, **se cosifica**, entonces, **al estudiante**.

En **1980** (en el gobierno del presidente Luis Herrera Campins) se plantea una nueva **reforma educativa**, se crea la **Ley Orgánica de Educación** (con base en la Constitución de 1961) y el subsistema de **Educación Básica Nacional**; el nuevo ordenamiento jurídico erige la filosofía del **Estado Docente** (la educación como función esencial del Estado) y la **vinculación de la educación al sector productivo** de la nación; el propósito del subsistema queda expresado en el artículo 21 de la referida ley:

La educación básica tiene como finalidad contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística; cumplir funciones de exploración y de orientación educativa y vocacional e iniciarlos en el ejercicio de una función socialmente útil; estimular el deseo de saber desarrollar la capacidad de ser de cada individuo de acuerdo con sus aptitudes (Congreso de la República de Venezuela [CRV]).

En el reglamento de la Ley Orgánica de Educación (CRV, 1986), queda establecida la Educación para el Trabajo, como asignatura obligatoria de la Educación Básica (artículo 22), evidentemente, enlazada a la política de **industrialización nacional**.

Es preciso destacar que la **Educación Básica** se ve **influenciada por el ideario de la Escuela Nueva** (Carrera, s. f. y Falcón, 2003), expresado en la consideración que se hace de los **intereses y necesidades** de los estudiantes, la pretensión de propiciar un **desarrollo integral**, la atención a la **socialización, participación, globalización** (a través de las unidades integradoras de aprendizaje) y la **valoración de la convivencia**; aunque el proceso de planificación, la enseñanza y la evaluación están orientados por **el enfoque conductista**. En el mismo orden de ideas, tenemos que en el documento Normativo de la Educación Básica se expresa la influencia del **cognoscitivismo** (aunque no se hace referencia a ninguna orientación de este paradigma en el *currículum*), toda vez que se señala tomar en cuenta los aportes de tal corriente para la comprensión del **desarrollo, el aprendizaje y la maduración**.

En la búsqueda de la comprensión de la coexistencia oficial y en aula de tendencias pedagógicas que podemos considerar opuestas, encontramos que, según González (2004: 19):

(...) la reforma que condujo a la implantación de la Educación Básica se reconocía como «ecléctica», es decir, como indefinida y capaz de tomar todas aquellas teorías que tuviesen algún reconocimiento académico o institucional independientemente de que pudieran resultar contradictorias entre sí. Lo cual implicaba que al no tomar partido pudieran imponerse las tradiciones pedagógicas en uso, sin oposición conceptual, como aceptación pasiva.

En atención a lo antes expuesto, podemos decir que, aunque no se abandonan algunas propuestas básicas de la Escuela Activa, el período de la educación venezolana desde 1969 hasta 1990 se caracteriza por la influencia de una concepción **tecnicista** de la educación y una vuelta a la **visión asociacionista del aprendizaje** (**aprender** supone un **cambio conductual**, producto de la asociación estímulo-respuesta o respuesta-estímulo), regida por las leyes de la **ejercitación**, el **reforzamiento**, la **contigüidad** (asociación por semejanza o por contraste) y el establecimiento de **relaciones entre la sensación y el significado**. Las **funciones de la enseñanza son adjudicadas**

a los programas (en el intento de objetivar la educación), se establecen “**algoritmos de enseñanza**” y se mira el proceso desde una perspectiva **individualizada**.

En el mismo orden de ideas, podemos decir que el modelo pedagógico conductista ubica al **maestro** como el **administrador de un programa**, considera al **estudiante** como quien se “**auto-instruye**”; no obstante, un ser **sin iniciativas intelectuales** (Rojas y Corral, 1991, y Mena, s. f.). El aprendizaje se plantea por pasos dirigidos a **objetivos específicos** que deben reflejar **conductas (destrezas) observables, medibles**, que correspondan a **condiciones claramente definidas**. Se trata de un **modelo de destrezas**, por lo cual los objetivos deben expresarse taxativamente.

En relación a la **lengua escrita**, debemos decir que ésta, desde la perspectiva de la expresión didáctica del conductismo, se concibe como **una destreza compleja**, por lo cual **se debe descomponer en sub-destrezas** para poder ser **aprendida paso a paso** (Falcón, 2003). Fundamentados en tal perspectiva, se asumen como métodos de enseñanza de la lectura y la escritura los de **marcha sintética**, volviendo a una **visión ascendente**. No debemos perder de vista la supremacía que tienen los textos instruccionales para la enseñanza conductista, es así como el **libro de lectura inicial** y demás libros (de prácticas de lengua y las enciclopedias) vuelven a dictar las pautas para dirigir los aprendizajes. La secuencia de enseñanza, obviamente, va desde los segmentos sin significado a los significativos.

Se distinguen **tres etapas en la enseñanza** de la lengua escrita desde el modelo de destrezas: en la **primera**, se propone el **establecimiento de la relación entre el fonema y la letra o el nombre de la letra y su representación gráfica, se enseña la formación de sílabas, de palabras y la combinación de éstas en las frases**, en tanto el significado tiene apenas relevancia; en la escritura se **busca ejercitar la apropiación del código** (se escribe para aprender a escribir); en la **segunda**, se **practican las destrezas de la etapa anterior y se inicia la búsqueda de la comprensión**, basándose en el significado de las palabras, se escribe atendiendo a la intención escolar referida; en la **tercera etapa** se sigue el **proceso de ejercitación, se aspira a la lectura fluida y con un mayor nivel de comprensión, se escribe en relación a lo leído**. Queda evidenciado que es el **uso escolar de la lengua escrita** el que se propone desde este enfoque.

Este modelo coexiste y predomina en el planteamiento educativo y las prácticas de nuestras maestras, aunque un nuevo movimiento restaurador de la escuela venezolana se gesta en la década de los ochenta, éste se opone a la visión mecanicista de la enseñanza, a la fragmentación de los aprendizajes y, en relación a la lengua escrita, a la enseñanza a través de métodos sintéticos sin considerar el contexto. La “superación” de la etapa conductista de la educación venezolana fue marcada por la creación de la Universidad Pedagógica Experimental (1983), lo cual supuso la puesta en marcha de un plan de actualización de maestros de la Primera y Segunda Etapa de la Educación Básica, a través de este programa se hizo el replanteamiento de la enseñanza de la escritura y la lectura; a esta labor se suma la realizada la Universidad de Los Andes, influenciada por las contribuciones de Goodman con el modelo de lenguaje integral. Mención especial debemos hacer a las investigaciones de Delia Lerner, quien con el grupo de la Fundación MEVAL (Fundación del Ministerio de Educación—Fundación Van a leer), promueve una visión constructivista de la enseñanza de la lengua escrita (aportes que desarrollaremos en el siguiente subtítulo).

Antes de abordar el siguiente momento de la enseñanza en el sistema educativo venezolano conviene destacar, según lo reseña Falcón (2003), la incursión (en coexistencia con el tecnicismo) de **las ideas humanistas de Paulo Freire** durante la década de los setenta en ciertos círculos pedagógicos de colegios privados.

Destacaremos algunas de las ideas de la **educación liberadora** que se difundieron en la referida década:

- **la educación bancaria** es un instrumento para la opresión (Freire, 1973);
- “nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo– los hombre se educan entre sí mediatizados por el mundo” (op. cit.: 72);
- la esencia de la educación es la **práctica de la libertad**, ésta se alcanza con el **diálogo**, basado en el amor, la humildad y la fe en los seres humanos;
- el diálogo debe ser desarrollado en una relación horizontal;
- la educación liberadora no puede presentar un programa, sino que debe buscarlo dialógicamente con el pueblo (Freire, op. cit.).

Se trata de una **educación crítica**, que considera la tensión entre la dimensión individual y la conciencia social (Freire y Macedo, 1989); que va más allá de la lectura de la palabra en la búsqueda de la lectura de la realidad.

En palabras del pedagogo brasileiro: “ler um texto não é ‘passear’ licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras. É apreender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado” (Freire, 2001:76). Coherente con este planteamiento el autor se refiere al proceso de alfabetización señalando:

Para mí sería imposible integrarme en un trabajo de memorización mecánica de los ba-be-bi-bo-bu o de los la-le-li-lo-lu. Por eso tampoco puedo reducir la alfabetización a la enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador fuese «llenando» con sus palabras las cabezas «vacías» de los alfabetizandos. Por el contrario, como acto de conocimiento y acto creador, el proceso de alfabetización tiene, en el alfabetizando, su sujeto (Freire, s. f.: 80).

No hay referencia de los efectos del humanismo freiriano en los centros educativos venezolanos, y al decir de Falcón (2003: 102) “los resultados de esta aplicación fueron prácticamente desconocidos o inadvertidos y la euforia con que fueron recibidas estas nuevas orientaciones, se desvaneció pronto sin dejar mayores huellas”. En el mismo texto la autora destaca que no hay datos sobre la influencia de esta corriente en la enseñanza de la lectura en Venezuela y que las formulaciones de Freire se consideraron en pocas universidades. No obstante, es necesario resaltar que en el espíritu pedagógico de las escuelas de Fe y Alegría (subvencionadas por el Gobierno), se sigue considerando el ideario de la educación popular, al tiempo que en la educación para adultos de estas escuelas católicas se aplica el **método de alfabetización de la palabra generadora**.

La enseñanza de la lengua escrita desde el enfoque constructivista:

Lo que denominamos enfoque constructivista no es una metodología de enseñanza, es un marco explicativo que se erige como herramienta de análisis de las situaciones educativas e instrumento para la planificación, evaluación y toma de decisiones en el aula (Solé y Coll, 1999;

Falcón, 2003), se trata de un enfoque pedagógico que tiene sus raíces en la **psicología cognoscitiva**, la cual tiene su auge en el mundo occidental hacia 1960, época en la cual la comunidad científica-psicológica vuelve a poner a la cognición en el centro de sus preocupaciones, por lo que, según Navarro (1989: 116), se trata del “renacer de la tradición racionalista”, aunque el mismo autor nos aclara que los psicólogos cognoscitivos también estudian la conducta observable.

A través de los estudios de la psicología cognitiva se pretende trascender la visión de la psiquis como una caja negra; en tanto en el campo educativo se intenta explicar cómo se aprende y qué conviene hacer para activar los procesos de aprendizaje: se vuelve a colocar al **aprendiz en el centro** de la educación.

Dos grandes pensadores representan emblemáticamente el constructivismo: **Lev Vigotsky**, a quien podemos ubicar en un **enfoque socio-histórico cultural** (socio-constructivismo), y **Jean Piaget**, quien formula la **epistemología genética** (constructivismo genético). Un tercer estudioso, también representativo de la visión constructivista es **David Paul Ausubel**, quien, considerando las formulaciones piagetanas y vigotskianas, idea la teoría del **aprendizaje significativo**. Intentaremos presentar, a grandes rasgos, algunos elementos de las referidas orientaciones consideradas en el campo educativo, toda vez que son estas visiones constructivistas, las que cobran más fuerza en la educación venezolana durante la etapa que estamos estudiando.

Enfoque histórico cultural:

Lev S. Vigotsky, funda su escuela a finales de los años veinte, en el contexto de la Revolución Rusa de 1817; no obstante, el estudio del **enfoque histórico-cultural**, fue prohibido en los años treinta (tanto en la Unión Soviética, como en el mundo occidental) y se retoma en 1956, una vez superado el período estalinista, entonces se comienza a divulgar, de manera parcial, la obra del pensador; sin embargo, no es sino hacia la década de los ochenta cuando se difunden las obras completas en ruso y se abren al mundo occidental al ser traducidas al inglés, aunque en 1964 se publica en castellano el libro *Pensamiento y lenguaje*.

Según lo reseña Josefina López, en el prólogo de la referida obra, Vigotsky y sus colaboradores (A. R. Luria, y A. N. Leontiev) se proponen como tareas:

(...) crear una psicología sobre una correcta comprensión de la teoría marxista-leninista, para superar las concepciones mecanicistas de la reflexología y la reactología; desprenderse de la concepción de procesos psíquicos superiores solamente accesibles a la introspección y entablar una lucha abierta por dar a la conciencia su lugar en la psicología, partiendo de un tratamiento histórico de los procesos y fenómenos psíquicos (Vigotsky, 1998: VI).

Desde esta perspectiva se considera al hombre como un ser histórico-cultural, producto y generador de cultura. Esto implica la visión de un sujeto que es afectado por las relaciones sociales al tiempo que incide sobre ellas; no se trata, por tanto, de un ente puramente fisiológico o un ser que pueda ser segmentado para su estudio.

Para **Vigotsky** el **aprendizaje es eminentemente social**: supone un proceso de apropiación cultural mediado por la **actividad**. Desde este punto de vista, el **medio es determinante**; sin embargo, no se niega el carácter evolutivo del aprendizaje, que acaece en la reconstrucción interna del plano externo.

Las aportaciones de este enfoque con relación al aprendizaje nos remiten a una visión dialéctico-materialista de la psiquis del hombre, asumiéndola como una función humana cuya evolución responde a una historia determinada por la asimilación de actividades sociales, en tanto los procesos y mecanismos heredados posibilitan la aparición de las capacidades y funciones humanas, sin determinarlas. Las **funciones psíquicas superiores** “surgen por el desarrollo cultural. Éstas son formas superiores de conducta. (...) son el resultado no simplemente del aspecto cultural, sino socio-histórico-cultural.” (Tsvetkova, 1996). Una función psicológica superior, es primero una función **interpsíquica** y luego será **intrapíquica**, transformándose en su estructura al establecer interacción con las otras existentes en el plano interno, por lo cual esta última no es idéntica a la que le dio origen. Dicho de otra forma:

(...) **la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie**

de sucesos evolutivos. El proceso, aún siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente (Vigotsky, 1979: 93. Las negritas son nuestras).

Durante este proceso se desarrollan interacciones sociales que mediatizan en la apropiación de conocimientos; el aprendizaje **supone una actividad conjunta**, ésta es realizada por dos o más personas con el mismo objetivo, implica coordinación de las acciones, por lo cual los aspectos personales y sociales están a la orden del día.

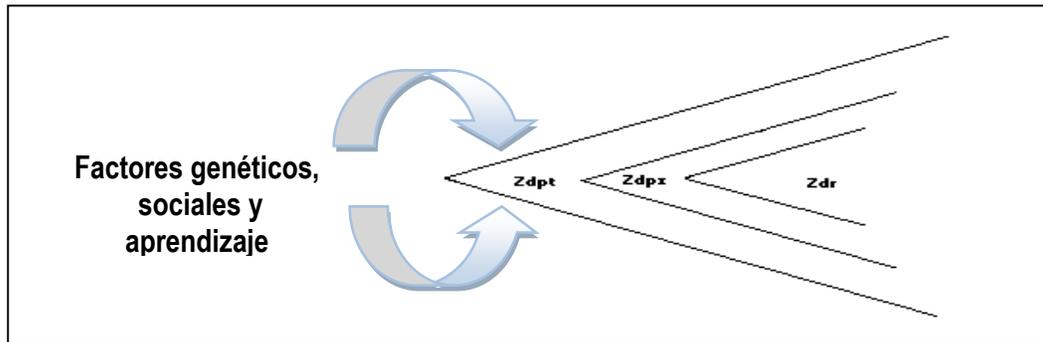
Así **el aprendizaje y el desarrollo se nos presentan en una relación dialéctica** en la que “el aprendizaje (...) representa la adquisición de saber (...), y su consolidación práctica, seguro que transforma las competencias de las personas para percibir, comprender y actuar en relación con su contexto de existencia” (Molina, 1997: 86). No se trata de que aprendizaje y desarrollo sean lo mismo, sino que, como se dijo anteriormente, hay una relación dialéctica entre ambos. Siguiendo este razonamiento, es preciso puntualizar que desde la perspectiva vigotskyana la “instrucción generalmente precede al desarrollo” (Vigotsky, 1998: 62.), **la enseñanza, en consecuencia, es un factor esencial para el desarrollo.**

Conviene en este punto, formular algunos conceptos básicos de la teoría vigotskyana, tales son: **zonas de desarrollo real** o actual que es la manifestación independiente de lo que el sujeto ha aprendido; la **zona de desarrollo próximo**: “ la diferencia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros más capaces” (Vigotsky 1978: 86); la **zona de desarrollo potencial** nos remite a la capacidad de desarrollo del individuo.

Según lo aclaran Álvarez y Del Río (1999: 114):

El término potencial empleado en la definición (de zona de desarrollo próximo) tiene connotaciones de carácter individual e interno y parece invitar a una óptica centrada en el sujeto psicológico y en los procesos mentales. El término próximo utilizado en el concepto definido tiene connotaciones de carácter social y externo y parece invitar a una interpretación centrada en la actividad social y en los procesos de instrucción.

De acuerdo a nuestro modo de ver, existe una relación dialéctica entre las zonas de desarrollo que se expresa en la influencia que ejercen entre sí para incrementarse y en cuyos alcances influyen tanto los factores genéticos, el entorno cultural, como el aprendizaje. Intentaremos representar esta idea en siguiente gráfico:



Sin duda, uno de los aportes más interesantes de la teoría vigotskyana es la noción de zona de desarrollo próximo, siendo que en ella se produce la mediación y el impulso hacia el desarrollo social. Vigotsky distingue dos tipos de mediación: **la mediación instrumental**, nos refiere a los objetos que hacen posible ordenar y reordenar la información, son las representaciones culturales de las funciones psíquicas superiores (sistemas de signos y símbolos); y **la mediación social**, que implica que dos o más personas cooperen para que lo que acaece en el plano externo sea reconstruido en el interno.

Asumiendo lo que exponen Álvarez y Del Río (1999: 115), creemos que Vigotsky, al proponer el término de zona de desarrollo próximo, pretendía “lograr un instrumento conceptual que permitiera la comprensión y la intervención en ambos niveles simultáneamente, devolviendo así la unidad perdida en la investigación y la práctica profesional”.

Como hemos dicho, la **concepción socio-constructivista considera esencial la actividad** para la ampliación de los niveles de desarrollo, esta visión se puede asociar a la **escuela activa**.

Vigotsky no plantea explícitamente los objetivos y metas de la educación; sin embargo, partiendo de sus postulados, diremos que la meta ha de ser la de promover el desarrollo sociocultural y cognitivo del estudiante en un ambiente interactivo:

La instrucción sólo es buena cuando va por delante del desarrollo cuando despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en proceso de maduración o en la zona de desarrollo próximo. Es justamente así como la instrucción desempeña un papel extremadamente importante en el desarrollo (Vigotsky, 1979).

De este modo, el educador pasa a tener un rol fundamental en el proceso: es el **mediador del aprendizaje**, es el que promueve el desarrollo, el que debe dominar la tarea, conocer las zonas de desarrollo del aprendiz y ser capaz de percatarse de los avances de éste. El mediador, al decir de Heller y Thorogood (s. f.: 14), es el que:

Organiza los estímulos y les imprime tal significado y trascendencia que despierta en el niño la necesidad, la curiosidad y el interés suficiente para poner en funcionamiento su potencial cerebral y asimilar y acomodar así, en su estructura cognoscitiva la nueva experiencia.

La tarea instruccional, de acuerdo a lo planteado hasta ahora, se llevará acabo a través de la disposición de apoyos estratégicos que, según Wood (1976), “deberían mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del niño” (Citado por Álvarez, y Del Río, 1999: 117). Este tipo de mediación, se supone, conducirá al aprendiz desde una regulación externa a una autorregulación.

Para el enfoque socio-histórico-cultural **el aprendiz es un ente social que protagoniza las interacciones**, es un activo **re-constructor del conocimiento**, que **puede ser mediador en su propio aprendizaje**, puesto que no depende exclusivamente de la influencia externa.

Para finalizar diremos que el enfoque socio-histórico-cultural ha despertado gran interés en la Pedagogía Contemporánea, ya que sus aportaciones cobran cada vez más vigencia en la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo psíquico y las necesidades educativas especiales.

Enfoque constructivista piagetano:

Jean Piaget, a través de sus investigaciones, iniciadas en 1926, se plantea la meta de revelar **la génesis, la evolución y el funcionamiento del conocimiento**; el biólogo y psicólogo suizo intenta descubrir cómo pensamos, qué acciones acometemos para alcanzar los conocimientos y lo que hacemos con éstos una vez que los adquirimos. Piaget y su equipo de colaboradores logran explicar los orígenes del pensamiento, describen su desarrollo ontogenético y formulan una teoría respecto de cómo aprende el ser humano (Saunders y Bingham-Newman, 1989; Navarro, 1989, y Coll y Martí, 1999).

En 1955 Piaget funda el *Centre International d'Épistémologie Génétique*; pasado un año aproximadamente, divulga los resultados de una investigación, realizada con su equipo de colaboradores, relativa a las estructuras lógicas del pensamiento infantil. En 1958, Hans, A. publica la obra titulada *Una didáctica fundamentada en la psicología de Jean Piaget*, en la cual opone la teoría constructivista del psicólogo suizo a la enseñanza tradicional; en 1956, Inhelder, Bovet y Sinclair, seguidores de Piaget, realizan investigaciones con el objeto de estudiar los procesos de aprendizaje, demostraron entonces la posibilidad de activar el desarrollo intelectual (Coll y Martí, 1999), dando con esto fundamentación para la **Pedagogía Operatoria**. Durante la década de los 70 se funda en Barcelona de España un equipo de investigación integrado por maestros, pedagogos y psicólogos (Instituto Municipal de investigaciones en Psicología Aplicada a la Educación IMIPAE), quienes realizan estudios fundamentados en las formulaciones piagetanas. Los hallazgos obtenidos en las pesquisas, primero psicológicas y luego psicopedagógicas, son aportes para la educación y dan origen al **enfoque pedagógico constructivista**.

Desde el punto de vista piagetiano “conocer no consiste, en efecto, en copiar lo que es real, sino en obrar sobre ello y transformarlo (en apariencia o en realidad), a fin de comprenderlo en función de los sistemas de transformación a que están ligadas estas acciones” (citado por Molina, 1997:71). Obviamente, para Piaget **el sujeto tiene una importancia decisiva en la construcción del conocimiento**. En palabras de Nemirovsky (1999: 29), esto supone: “la concepción del niño como un sujeto que tiene ideas, hipótesis, formas de interpretar el mundo y la vida; un sujeto cargado, lleno, pleno de conocimientos, de puntos de vista, de opiniones, de explicaciones”.

El conocimiento, de acuerdo con Coll y Martí (1999: 123), desde la perspectiva piagetiana, “es fundamentalmente interactivo. **El objeto** existe (...), pero **sólo puede ser conocido a través de aproximaciones sucesivas que dependen de los esquemas mentales del sujeto (...)** que cambian (...) **a lo largo del desarrollo**” (Las negritas son nuestras).

Se trata, según lo apuntado, de un **enfoque genético** en el que el componente evolutivo juega un papel esencial para la construcción del conocimiento, en tanto el **medio resulta enriquecedor**, en tal sentido Palacios (2006:83), aclara que:

Para Piaget la conducta humana es la resultante de la combinación de cuatro áreas: la maduración, entendida como diferenciación del sistema nervioso; la experiencia, como interacción con el mundo físico; la transmisión social o influjo de la crianza y la educación; y, por último, el equilibrio, principio supremo del desarrollo mental.

La **psicología genética** habla del **desarrollo evolutivo** como un proceso motorizado por la **consecución de niveles superiores de equilibrio**, que posibilitan una adaptación más óptima y compleja del sujeto al medio. El desarrollo que es en “cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibración a un estado de equilibrio superior” (Piaget, J. 1967 citado por Palacios, 2006: 83-84), se evidencia en tres **estadios (el sensoriomotor, el de operaciones concretas y el de operaciones formales)**, Piaget (1956), indica que deben haber tres condiciones para hablar de “estadio”, Coll y Martí (1999: 123) las enuncian:

El orden de sucesión de los estadios debe ser constante para todos los sujetos (...); un estadio ha de caracterizarse por una forma de organización (estructura de conjunto); y las estructuras que corresponden a un estadio se integran en las estructuras del siguiente como caso particular.

Al final de cada estadio hay una equilibración de esquemas. Los **esquemas** son las **representaciones** que construye la persona sobre la realidad, como tales están sujetos a cambio cuando se confronta una nueva información, en ese momento se puede producir un **conflicto cognitivo** en el que el equilibrio (que es dinámico) es alterado; esta situación de desequilibrio conduce al aprendiz a restablecerlo o alcanzar uno de nivel superior, para ello es necesaria la

activación de mecanismos endógenos de regulación (equilibración) de los procesos de asimilación y acomodación, de los subsistemas y de la relación entre estos. En otras palabras: “el cambio de esquemas podría caracterizarse como un proceso de equilibrio inicial-desequilibrio-reequilibrio posterior” (Mauri, 1999: 81).

Por tanto, **el aprendizaje es un proceso de construcción que se da gracias a la interacción del sujeto con el medio**, a través de la adaptación o tendencia de ajuste al medio, que supone los procesos de **asimilación** (adecuación de los esquemas que posee el sujeto a las características del objeto de conocimiento) y **acomodación** (re-acomodación de los esquemas como resultado de la interacción con la nueva información), que pasa por la **contrastación de hipótesis** y la obtención de un equilibrio en constante cambio.

Desde esta perspectiva **el aprendizaje está precedido del desarrollo**, por tanto, al intentar facilitar el aprendizaje, se debe partir del conocimiento de los niveles de desarrollo alcanzados.

En este sentido, se considera que la epistemología genética se constituye en un aporte a la **escuela activa** (Hans, 1958; Lacueva, 1997, y Palacios, 2006), pues brinda al educador el conocimiento de las etapas del desarrollo cognitivo, cómo aprenden los niños, los tipos de conocimientos (físico, lógico-matemático y social), y atribuye significado a las actividades autoiniciadas, promueve la enseñanza indirecta, dando al **maestro** el rol de **facilitador del aprendizajes**, encargado de propiciar situaciones instruccionales donde el niño, protagonista del proceso, interactúe con el objeto de conocimiento y lo construya de forma natural.

Piaget (1974) plantea como una meta para la educación: “formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos” (Citado por Palacios, 2006:87). Ante esta proposición **la escuela** ha de abandonar cualquier intención de “dar” a los niños los “conocimientos acabados”, en cambio **debe promover la construcción de conocimientos, la construcción de ideas**; el maestro pasa de ser el “dador” y “dueño” de los conocimientos para ser el que ayuda a que éstos se gesten; el maestro es un promotor del desarrollo y de la autonomía, es el que se formula las tres preguntas fundamentales propuesta por Saunders y Bingham-Newman

(1989: 171): “1. ¿Cómo son mis niños? 2. ¿Qué les ayudará a ser mejores pensadores? 3. ¿Cómo puedo, con las capacidades y limitaciones que tengo, ayudarles a desarrollarse?”.

En palabras de Bustillo (1996: 177):

Corresponde al docente entonces proponer y organizar situaciones que permitan al niño ensayar, buscar, proponer soluciones, confrontarlas con las de sus compañeros, defenderlas, discutir las y aplicar su propia lógica para resolver los conflictos y obstáculos que le presenta el ambiente.

Este planteamiento frente al educador nos remite a una concepción de niño con ideas propias respecto al conocimiento, de acuerdo a lo señalado ya por Nemirovsky (1999: 29), quien refiriéndose a tal visión aclara:

- a) La afirmación (...) se refiere a todo objeto de conocimiento –sea matemático, lingüístico, físico, social, etc.–. Por lo cual el niño acerca de todo tiene ideas, hipótesis, puntos de vista propios.
- b) La afirmación (...) se refiere a todo sujeto. Es decir que, si bien lo auténticamente cuestionado ha sido demostrar que dicha afirmación es extensiva al niño, no significa que es exclusivamente referida al niño.

Estos puntos de vista han de conducirnos a una praxis educativa en la cual el planteamiento de conflictos cognitivos guíe la actividad de educadores y educandos; una práctica que permita al estudiante expresar sus hipótesis y donde el maestro, atento a tales manifestaciones, proponga situaciones para que el niño las contraste y reconstruya, ayudándole a acercarse a la construcción cultural que, por ejemplo, en el caso de los códigos escritos, harían posible la alfabetización. Desde el enfoque piagetano, al igual que en la Escuela Nueva, se plantea **emplear métodos centrados en la actividad y el interés de los niños.**

En la década de los sesenta, desde la psicología de la educación, considerando los hallazgos de las investigaciones piagetianas, se comienza a demandar la necesidad de que los **contenidos programáticos escolares** coincidan con los **niveles cognitivos de los aprendices**; en el mismo orden de ideas, se plantea que en el diseño de las **estrategias** se contemplen tales

estadios para garantizar el éxito de las tareas, esto pasa a ser tomado en cuenta en diversos sistemas educativos de Europa y en los Estados Unidos. El enfoque constructivista, se constituye en una **propuesta alternativa a la didáctica tradicional y al enfoque conductista**.

Queda claro el carácter interactivo, constructivo y evolutivo del aprendizaje desde la perspectiva del enfoque socio-histórico-cultural y la del enfoque de la epistemología genética; también son evidentes las diferencias en cuanto a la enseñanza el origen del aprendizaje y el énfasis que se da al medio. Según nuestra visión los puntos de convergencia y de divergencia entre ambos enfoques, resultan complementarios, en tanto que el aprendizaje, como el sujeto, es multidimensional, precisando tanto del aspecto biológico como del aspecto cultural para su realización.

Teoría del aprendizaje significativo:

En 1968 **David Ausubel** publica el libro *Psicología educativa*, a través del cual da a conocer su teoría del aprendizaje significativo, desde el marco de la psicología cognoscitiva y en oposición al enfoque conductista de la enseñanza; el psicopedagogo norteamericano, junto a un equipo de colaboradores, estudia la cognición, por considerar que es el factor más importante para el proceso de aprendizaje.

Para Ausubel el **aprendizaje** supone “la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo” (Lejter, 1990: 11), se trata de una **actividad colmada de significado**, lo cual es posible a través del **anclaje de los nuevos conocimientos en los esquemas previos**, a éstos les concede un papel trascendental, expresado en la siguiente premisa:

Si la estructura cognoscitiva es clara, estable y adecuadamente organizada, significados precisos y no ambiguos emergen y tienden a ser retenidos. Si por el contrario, es ambigua, inestable y desorganizada, se dificulta el aprendizaje significativo y la retención del conocimiento, y se favorece el aprendizaje mecánico (op. cit, 23).

El psicopedagogo, como Piaget, sostiene que **el aprendizaje se construye en la actividad** del sujeto; indica que ésta puede ser externa o interna y que ha de activar las estructuras cognoscitivas. Se opone al aprendizaje por repetición y valora el **aprendizaje comprensivo**.

En la formulación didáctica, la teoría del aprendizaje significativo se acerca a la propuesta socio-constructivista de Vigotsky, en tanto asume que el aprendizaje se favorece en la **interacción con los otros**. También señala la **motivación** como un factor fundamental para el aprendizaje, por lo que recomienda la presentación de **material interesante** para el aprendiz y que el estudiante tenga una **actitud favorable** a la situación de clase.

Los influjos de la psicología cognitiva llegan a Venezuela en la década de 1980; no obstante, **se reflejan** en la política educativa **durante la década siguiente**, de ahí que la autora, Josefina Falcón, a quien hemos venido siguiendo para hacer la división periódica, delimite el inicio de esta etapa (enfoque constructivista de la educación) en 1990. Sin embargo, debemos destacar que las consideraciones teóricas conductista coexisten en este período y forman parte del marco teórico conceptual de la reforma educativa que acontece en la época (1997), nos centramos y seguiremos la línea de los cambios en torno al constructivismo por ser la innovación del período.

En el cierre del subtítulo anterior señalamos el conjunto de hechos que abrieron paso a la transición del enfoque conductista al constructivista de la educación venezolana, ahora conviene que nos detengamos en el estudio de antecedentes que develan una crisis educativa que abre camino a las reformas curriculares.

Dos reformas educativas acontecen en el país bajo la influencia de las formulaciones constructivistas alrededor de la enseñanza: la reforma curricular de 1997 y la reforma educativa iniciada en 1999.

Transición al enfoque constructivista de la educación venezolana:

Al inicio de la década de los noventa, Venezuela vive un convulsionado clima político (en 1989 acontece el “Caracazo”), en virtud de las medidas económicas dictadas por el Fondo Monetario

Internacional, que no pretenden otra cosa que sumir al país en una completa depresión económica y social: que las riquezas de la nación, sus empresas básicas, así como todo el sistema de seguridad social, los servicios públicos, la educación... pasen a manos privadas; la intención es privatizar todo cuanto sea privatizable, seguir con la política de sustitución de las importaciones, que el capital privado internacional se apropie de las empresas nacionales, en fin, seguir las pautas dictadas por el Consenso de Washington, profundizando la propuesta neoliberal para los pueblos latinoamericanos (según se puede evidenciar en las consecuencias de los países latinoamericanos que siguieron las pautas del FMI y del Banco Mundial, y en la misma Venezuela que da pasos hacia un proceso de privatización que sólo se frena a partir de 1999).

Desde la década de los ochenta todo se estaba gestando para que lo público no funcionara y así hacer ver la acción privatizadora como una bendición para el pueblo venezolano. En palabras de Durán (2007: s/n):

Los profetas del desarrollo paradójico plantearon: vender la riqueza nacional para crecer, privatizar para que la exportación de las utilidades de las ex-empresas nacionales generaran “confianza en el inversionista”, es decir, la vía del desarrollo por la vía de la generalización de la pobreza, del estímulo a la maquila, de la destrucción de las fuentes de trabajo, de la paralización de las fábricas, del despido del trabajador, de la destrucción de las monedas nacionales: es decir, del ahorro individual y del ahorro social al desaparecer las prestaciones, fue el parte meteorológico del “Ciclón Regan –Tacher” durante años, anunciado por el “Observatorio” del Consenso de Washington.

Esta información es relevante para comprender por qué el Estado, que es el que debe asumir la educación como función primordial (artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación), durante los años de gobierno de Jaime Lusinchi (1984-1989) y el segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez (1989 -1993), no asume las rienda de la evolución en el sistema educativo (aunque en el último gobierno de Pérez se habla una revolución educativa), y por qué en el gobierno de Rafael Cadera se dan pasos que conducen a la separación del rol Docente del Estado (Estado Docente), a través de la tesis de la descentralización y de la apertura de espacio para la toma de decisiones en el campo educativo y uso de fondos públicos por parte de entes privados (Albornoz, 1999). Durante este último período presidencial (1994 – 1999) se avanza en una nueva reforma educativa, pero sabemos que las declaraciones y los decretos por sí mismos no bastan para alcanzar las transformaciones, es

necesaria la aplicación de políticas que vayan más allá, que lleguen al aula de clase, a la práctica de las maestras y los maestros, pues es en el aula donde se generan las verdaderas innovaciones en el sistema.

Como hemos referido, en los ochenta se comienza a gestar una renovación de la escuela que se ve marcada con la creación de la Universidad Pedagógica Experimental (1983), desde esta institución educativa se realizan las siguientes acciones en función del mejoramiento de la educación:

- Se diseña y ejecuta un plan de Actualización de Docentes en ejercicio laboral en la primera y segunda etapa de la Educación Básica.
- Se activa un programa de Servicio de Apoyo al Docente, con miras a atender a los maestros que estudian dentro del Programa Nacional de Formación Docente y a los educadores en general, en estas unidades funcionales se “ofrecen recursos bibliográficos y no bibliográficos que responden a las necesidades de los cursos del Programa y a las demandas de los programas de Educación Básica” (De Jesús, 1990:95). Cabe destacar que este servicio funciona en la red de bibliotecas públicas y en los institutos universitarios de formación docente.
- Se pone en marcha un Programa de Publicaciones de investigaciones educativas actualizadas, muchas de éstas giran alrededor de la lengua escrita.

En las publicaciones de la UPEL se recogen las denuncias que se hacen en la década de los ochenta respecto a la desatención del Estado a la formación de lectores (De Jesús, 1990).

La Universidad de Los Andes (ULA), la Universidad Central de Venezuela (UCV), la Universidad del Zulia (LUZ), Fundalectura, la Asociación de Lectura de Los Andes, el Banco del Libro, la Fundación para la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC), la fundación MEVAL, entre otras instituciones, se suman a la tarea de alertar sobre una crisis en la educación venezolana y de reorientar el enfoque educativo bajo los lineamientos de la visión constructivista, se comienza, desde esta perspectiva, a cuestionar a la escuela, sus procedimientos y efectos, se marca un especial interés por la enseñanza de la lengua escrita y, más específicamente, por la promoción de la lectura.

En la década de los noventa se publican resultados de investigaciones que resultan alarmantes en cuanto a lo que en la escuela pública se está realizando, un ejemplo de esto es la divulgación del artículo *El S.O.S de nuestra educación*, difundido en un periódico de circulación nacional en el cual se revelan los hallazgos de una investigación adelantada por el Ministerio de Educación y se remite a los resultados de otras llevadas a cabo por algunas universidades:

(...) Una de las cosas que más alarman en este sentido es la determinación del nivel promedio de rendimiento de los alumnos de educación básica en los dos primeros lapsos del año escolar 90-91. En una primera fase –que contempló, además del análisis del rendimiento estudiantil, las competencias básicas de los docente y el estudio de los programas– se obtuvo la cifra de 6,7 puntos en las áreas donde el programa hace más énfasis: lengua, matemática, Educación para la Salud, Estudios Sociales y Ciencias de la Naturaleza, lo cual hace concluir que el rendimiento escolar resulta bastante deficiente (...) A la luz de las pocas estadísticas suministradas hasta ahora por el Ministerio de Educación, la situación de la educación básica es suficientemente dramática. En este sentido, no pareciera haber más espacio para peores noticias; sin embargo, lo hay. Según las investigaciones que al margen del estudio oficial se han realizado en distintas instituciones como la UPEL, LUZ o la UCV, los resultados, no sólo en materia de rendimiento, sino en cuanto a la evaluación global del proceso educativo y su inserción en el desarrollo integral de la personalidad del individuo, arrojan conclusiones mucho menos alentadoras, haciendo parecer incluso “infladas” las que ofrece el Ministerio (Acevedo, 1991: 8).

En el año 1995 se incrementa la alarma nacional cuando el Ministro de Educación del presidente Caldera expresa que en el sistema educativo venezolano no se enseña a leer y escribir, sino a decodificar:

No es cierto que tengamos un 90 por ciento de alfabetos, porque no se ha enseñado a leer sino a decodificar, a descifrar signos ortográficos, pero sin la comprensión y asimilación de lo que está en los textos, sin crear el amor por la lectura y la vida (...) La escuela se ha convertido en un ritualismo, en una rutina (Entrevista: *En nuestra educación no se enseña a leer y a escribir*, 1995: 8).

En la referida entrevista el Ministro sugiere:

(...) empezar por que en la escuela se enseñe la lengua, se enseñe el uso de la lengua. No puede ser posible que un niño que sale del noveno grado, después de nueve años de educación básica, no sepa leer, no sepa escribir y llegan al bachillerato y tampoco aprenden y algunos salen de la Universidad y no saben leer y escribir y eso es gravísimo (op. cit.)

En el mismo texto el ministro Cárdenas asevera que es incierto que el analfabetismo haya bajado del 50% al 10%, indicando que ese 40% es un grupo poblacional de analfabetas funcionales. Las alternativas que propone el encargado de la cartera de educación se sintetizan en la necesidad de formar ciudadanos integrales, educarlos en valores, entre los cuales menciona la conciencia nacional, enseñarlos a pensar y que desarrollen el pensamiento matemático, además de enseñarles a leer y un oficio.

En las declaraciones del Ministro se observa preocupación especial por la lengua escrita y el desarrollo del pensamiento; llama la atención que en cuanto a la lengua, señale la necesidad de que los niños aprendan su uso, lo cual revela una visión que trasciende el uso escolar de la lengua escrita predominante en el enfoque conductista.

El Ministro enfatiza en la denuncia referida, llevándola aún más lejos al hablar de un **“gigantesco fraude de la educación venezolana”** en la introducción del Plan de Acción del Ministerio de Educación (Cárdenas, 1995: s/n):

La educación venezolana ha devenido en un gigantesco fraude con respecto a las expectativas que el país ha colocado en ella en cuanto instrumento de democratización, de progreso y de modernización, de la sociedad... Pero no sólo fracasan los que abandonan tempranamente las aulas sin tener la preparación básica y mínima que hoy en día se necesita. Los que continúan y logran terminar por esa primera fase de su formación o incluso la segunda, la educación media, en su inmensa mayoría están mal capacitados en cuanto a habilidades intelectuales se refiere, por lo que su aparente logro constituye, precisamente, la demostración palpable del fraude educativo. **Porque está establecido que las habilidades en cuanto a la comprensión de la lectura y en el dominio de operaciones lógico-matemáticas básicas son el**

fundamento de un desafío intelectual posterior consistente. Y en ese terreno, desde hace más de una década al menos, se sabe que el fracaso escolar tiene magnitudes de catástrofe.

Un investigador como Orlando Albornoz, así como políticos, educadores y ciudadanos comunes coincidimos en señalar que la campaña del Ministro alrededor de lo que denominó el fraude de la educación venezolana, revelan la intención de **desacreditar el servicio educativo público**, toda vez que es hacia éste donde apunta su dedo acusador, señala a los maestros, a la educación, y aunque propone un modelo educativo, no manifiesta estar buscando entender ni establecer las responsabilidades reales y, mucho menos, somete a revisión a las escuelas privadas; en palabras de Albornoz (1999: 27), esto es: “la noción apocalíptica del estado de la escolaridad, especialmente de la escuela pública, ha tenido como obvio propósito el procurar desacreditar ese servicio”. No estamos tratando de negar la problemática educativa, mas conviene destacar que esta campaña en torno a la educación pública se llevó a cabo con especial énfasis durante el gobierno de Caldera, mientras el financiamiento a la educación privada aumentaba y no se llevaban a cabo supervisiones a las instituciones de los sectores de ingresos altos (op. cit.).

En el mismo orden de ideas, conviene destacar, que al terminar el gobierno de Caldera, el Ministro saliente seguía hablando del fraude en la educación pública, señalando que el logro del gobierno fue detener la caída de la educación oficial y que sólo en diez años se verían los resultados si se seguía el plan de acción. Con este mensaje, aparentemente esperanzador, el Ministro seguía poniendo en tela de juicio a la escuela pública (fenómeno que hizo incrementar surgimiento y la matrícula de las escuelas privadas durante todo este proceso). ¿Acaso no se estaría preparando, como ha demostrado la historia, el proceso de privatización de todo el sistema educativo venezolano?

Ya dejamos constancia de las múltiples denuncias que se hicieron a finales de la década de los 80 y durante la de los 90, partiendo de investigaciones respecto a las deficiencias del sistema educativo; hemos reseñado, también, que hubo una “hiperbolización” de la situación por parte del ministro Cárdenas y algunos de sus colaboradores y, volviendo al eje central de este subtítulo, diremos que las investigaciones y las crítica que desde la academia se hacen a la escuela están

bajo el influjo del enfoque constructivista de la enseñanza, aunque, como hemos señalado, la reforma curricular queda abierta a diversas corrientes pedagógicas.

Referido, *grosso modo*, el marco político y social en el que se gesta la innovación curricular formulada en 1996, conviene que nos detengamos en la propuesta y sus fundamentos.

Reforma curricular de 1997:

Como antecedentes en el ámbito mundial de nuestra reforma educativa Bonilla (2004: 66), destaca:

(...) las **experiencias españolas** en materia de currículum básico, transversalidad (ejes transversales) y globalización o integración del currículum escolar; adicionando a las experiencias exitosas de innovación educativa realizadas en otros países del área de influencia del Convenio Andrés Bello, como Colombia y Chile.

La Reforma diseñada en 1996 se inscribe en la Constitución Nacional de 1961, en las finalidades de la Educación Básica (establecidas en la Ley Orgánica de Educación de 1980 en el artículo 21, ya citado) y en el informe de la Comisión Internacional de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI. Con base en los documentos referidos, la reforma se presenta con una visión del **hombre como un ente de transformación social** y un ser **capaz de alcanzar su desarrollo con autonomía**, que debe ser educado en los valores de libertad, igualdad, trabajo, conservación del ambiente, salud, justicia social, paz entre los pueblos y el valor de participación activa y solidaria en los cambios sociales.

El “objetivo prioritario” de la educación, según lo plantea el nuevo currículum, es “estimular y potenciar, en los alumnos y en las alumnas, a lo largo de todo el proceso educativo, el pleno *desarrollo de una personalidad profundamente humana*” (González, s. f. c: 5); en el mismo texto se formula la necesidad de que esa personalidad esté construida sobre la interiorización de valores básicos para la vida y la convivencia, que sea sensible y crítica ante los problema locales e

internacionales, con capacidad de responder de manera positiva, pacífica y esperanzada a tales conflictos.

La finalidad del nuevo currículo, se puede sintetizar, según Duplá (1997: 417),

(...) en una frase, “educar para la vida”, lo cual se desdobra en propiciar condiciones para que cada niño y cada niña, partiendo de sus circunstancias de vida particulares, **desarrollen su propio ser y aprendan a conocer, a hacer y a convivir** (las negritas son nuestras).

Como hemos dicho, durante la época en que se propuso esta reforma, se estaba impulsando en Venezuela, como política de Estado, una avanzada sobre el proceso de descentralización, esto implica a la educación, por lo cual a través de la misma se pretende dar fuerza a tal proceso. Esta idea queda expresada en los *Cuadernos para la reforma educativa venezolana*: “(...) el gran reto que se nos plantea ahora, con la Reforma Educativa, es la construcción de un nuevo modelo educativo que podríamos caracterizar con las siguientes palabras claves: **LIBERTAD, DESCENTRALIZACIÓN, AUTONOMÍA, REFLEXIÓN e INNOVACIÓN**” (González, s. f. e: 6).

Con miras a lograr superar el referido “reto”, se propone la **adecuación del currículo nacional a las necesidades locales y regionales**; para ello se plantea la adecuación de la enseñanza a la realidad social y personal, y se propicia el fortalecimiento de la autogestión de las regiones en la educación. Se recomienda: “Realizar adaptaciones curriculares tales como: incorporación de contenidos de aprendizaje, aplicación de metodologías innovadoras y otras que atiendan a los contextos estatal y local; adaptaciones que se concretan en los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula” (González, s. f. d: 6).

En el mismo texto se devela la visión que se tiene del estudiante en el nuevo currículo: “la imprescindible **consideración del alumno o de la alumna como el centro sobre el que debe girar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje**” (p.7); razón por la cual, en otro cuaderno sobre la reforma, se señala que un principio fundamental para la labor diaria en el aula y para el diseño de los proyectos pedagógicos de plantel y de aula “ha de ser partir del nivel de desarrollo del alumnado”

(González, s. f. a: 5); esta recomendación, indudablemente, viene de un enfoque constructivista que más adelante en el mismo texto se complementa: “No olvidemos que cada niño, niña o preadolescente poseen unas pautas y un ritmo individual por su ámbito socio-cultural específico y que hacen posible las diferencias y la diversidad en un mismo nivel o etapa de desarrollo” (op. cit.: 6).

En cuanto a los educadores se indica que a través de los proyectos pedagógicos se pretende devolverles el protagonismo que deben tener como el “agente más directo de la acción escolar” (González, s. f. d: 7).

Un elemento novedoso del Currículo Básico Nacional, puesto en marcha en 1997, es el trabajo por proyecto: **Proyecto Pedagógico de Plantel (PPP)** y **Proyecto Pedagógico de Aula (PPA)**, de los cuales haremos una breve referencia que resulta interesante para hacer la lectura de las sesiones de las educadoras de esta investigación.

El Proyecto Pedagógico de Plantel, definido en los *Cuadernos para la reforma educativa venezolana*:

(...) constituye el corazón de la nueva política educativa del Ministerio de Educación, el núcleo para el fortalecimiento de la gestión autónoma de la escuela y la vía que permite interrelacionar la escuela con la comunidad local y regional donde está enclavada, aprovechando así al máximo los recursos de la misma para lograr una efectiva acción y proyección social y pedagógica. (González, s. f. e: 7).

Por medio de los PPP se pretende que los centros educativos tengan una mayor autonomía en lo administrativo y en lo curricular, que haya mayor participación de la comunidad en la escuela y que se difunda la producción cultural en el seno de las comunidades. Para el diseño de estos proyectos se recomienda partir de la consideración de la realidad y demandas del entorno escolar, las características y necesidades detectadas en el estudiantado, y las condiciones internas del plantel (con miras a mejorarlas).

En la misma línea de ideas, en torno a la planificación se propone el trabajo con Proyecto Pedagógico de Aula, definido como:

(...) un instrumento de planificación de la enseñanza con enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos a fin de proporcionarles una educación mejorada en cuanto a calidad y equidad (González, s. f. d: 9).

A través de los proyectos pedagógicos de aula se vuelve a la propuesta de la **globalización de los aprendizajes**, esto supone la integración de todas las áreas académicas y los ejes transversales alrededor de un tema o experiencia (op. cit.). Para la elaboración de estos proyectos se recomienda que los maestros reflexionen sobre las características de sus grupos (**considerando el desarrollo psico-social** de los aprendices), que tomen en cuenta los contenidos y programación Nacional y Estatal, así como los objetivos de los proyectos pedagógicos del plantel. Los proyectos pedagógicos de aula y tienen un carácter temporal que de dos meses o más (op. cit.).

En cuanto a la programación, también es conveniente destacar que se sigue trabajando en función de objetivos, mas la formulación de los mismos abandonan la rigidez conductista, por lo cual ya no se demanda que sean sólo expresión de conductas observables, se habla de **objetivos a largo y corto plazo, de alcances y de competencias**. En la planificación se introducen los **contenidos**, clasificados en **conceptuales, procedimentales y actitudinales**.

Otra innovación del currículo es la introducción de **los ejes transversales (lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo**, en el marco de la Primera Etapa, agregado el eje transversal **ambiente** en las siguientes) , éstos “constituyen temas recurrentes que emergen de la realidad social y que aparecen entrelazados en cada una de las Áreas que integran el currículo” (González, s. f. c: 13); los ejes transversales son principios globalizadores que impulsan, de acuerdo a lo planteado por la reforma, junto a las áreas académicas, el desarrollo de los aprendizajes básicos: **aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir**.

En lo concerniente a la **evaluación** diremos que la propuesta contempla una evaluación **continua**, que considere los errores como oportunidades para aprender; rechaza la evaluación punitiva y la que no tenga un carácter integral y sistemático de reflexión sobre todos los factores que

hacen posible el hecho educativo. Con la reforma se propone pasar de un sistema cuantitativo a uno cualitativo, luego a uno cuali-cuantitativo. Vale decir que, realmente, en muchos colegios sólo se cambió el número por la letra.

La importancia que se otorga al **lenguaje** a través de la reforma curricular queda evidenciada en el hecho de que se asuma como un **área académica**, como un **eje transversal** (también **integrado al eje valores**), y como un **objetivo a alcanzar para el desarrollo integral** de la personalidad, según lo expone Serrón (2006).

En otro orden de ideas, diremos que hasta la fecha, no se ha hecho una evaluación oficial de los resultados de la ejecución de la reforma de 1997; sin embargo, Albornoz (1999), Falcón (2003), Carrera (s. f.), Serrón (2003) y el propio Ministerio de Educación y Deportes (2004) refiriéndose a los resultados de la reforma hasta 1999 (época en que hubo cambio gobierno), exponen puntos de vistas críticos respecto de las primeras consecuencias.

Como ya señalamos, el mismo ministro Cárdenas hablaba de fraude educativo aún cuando estaba finalizando el gobierno, poniendo la expectativa del éxito en un plazo de diez años.

Albornoz (1999: 19), señala:

Tengo la impresión, repito, como observador privilegiado durante estos cinco años del gobierno educativo Caldera-Cárdenas, que no se produjo ningún cambio significativo en la educación venezolana en esos cinco años y que si existieron acciones de interés o falta de interés las mismas se ejercieron exclusivamente en el aparato escolar y aún así en forma superficial y tangencial (...), a través de la escuela se hicieron esfuerzos interesantes para desmontar la tesis constitucional del *estado docente*, a través sobre todo de la participación importante del sector privado, en este caso la Iglesia Católica. Debemos mencionar que el Presidente Rafael Caldera es un excepcionalmente importante líder social cristiano y durante sus dos gobiernos no ha eludido hacer lo que parece ser natural, ayudar a la Iglesia Católica.

González (2004: 116), como lo hemos dicho anteriormente, denuncia que existe una “brecha entre la política de cambio y la realidad del aula”, y apunta a la debilidad de los marcos conceptuales

y un excesivo eclecticismo, que da cabida a cualquier teoría en uso. En el mismo sentido se expresa Mora (2004:67), quien dice que: “El pronunciamiento por los fundamentos del currículum se hace bajo un «confuso eclecticismo» con aportes del conductismo, cognitivismo, humanismo y la psicología social”.

Falcón (2003: 195), hablando, específicamente, de la situación de la enseñanza de la lengua escrita en el período (1996 – 2003), destaca que aunque no se tiene un balance oficial “lo que sí parece evidente es que la relación entre la magnitud del esfuerzo realizado y los logros alcanzados no han sido lo esperado”. La misma autora; sin embargo destaca alcances como: cambios fisionómicos en el aula de preescolar y primer grado (estos tienen que ver con mobiliario que se ajusta más a las características de las edades de los niños de tales grados), desaparición paulatina del libro único (cuestión que se contradice en las sesiones que pudimos observar en nuestro estudio), superación del empleo de un solo método de enseñanza, indicios de que el educador ha comenzado a asumir la lengua escrita como medio de comunicación (estos dos últimos logros, como lo veremos en el capítulo siguiente y en los resultados de la investigación, no se han alcanzado en los casos que hemos estudiado).

Debemos decir que a dos años de la puesta en ejecución de la reforma, y a más de una década de la gestión de las ya referidas instituciones que se abocaron a trabajar alrededor del cambio del enfoque educativo de la escuela venezolana, todavía se hablaba de deficiencias en la lectura y escritura, de la misma manera que se hacía al inicio de la gestión del ministro Cárdenas:

Deficiencias en la lectura y la escritura en todos los niveles, desde el nivel de Educación Básica hasta los niveles superiores. La lectura, en la práctica escolar, se concibe como repetición mecánica del texto escrito, en detrimento de la comprensión y en la escritura se privilegia la parte motriz en detrimento de la composición. Este problema que se confronta en la Educación Básica se continúa hasta el nivel Superior y no se exageraría si dijéramos que hasta el nivel de postgrado se encuentran deficiencias en la lectura y la escritura (Barboza: 1999: 92).

Por su parte, Carrera (s. f. : 6), expresa que “inexplicablemente esta Reforma no tuvo en su momento la proyección a la comunidad que necesitaba para darle la importancia que ameritó tanto

esfuerzo y dedicación por parte de los especialistas y educadores involucrados (...); afirmación que coincide con el segundo elemento señalado por González (2004) como otro suscita la referida brecha entre el proyecto y la realidad: el no asumir los cambios educativos como procesos socio-culturales y políticos.

En el año 2004 el Ministerio de Educación y Deportes del Gobierno de Hugo Chávez se refiere a la reforma del gobierno de Caldera, de la siguiente forma:

(...) ofreció a la sociedad venezolana un planteamiento (...) alrededor de cinco líneas de acción, específicamente para el sector educativo “la transformación de la educación y el conocimiento”, cambio profundo de los sistemas de enseñanza en todos sus niveles de formación y capacitación, que deberían preparar a los venezolanos para acometer la transformación económica y social del país y que le garantizarían el acceso a la educación y el disfrute de los bienes de la cultura. Nada de esto se cumplió y los resultados fueron, como ya se indicó, adversos (Ministerio de Educación y Deportes 2004: 26).

En el mismo documento se expresa como razón del fracaso de ésta y otras reformas y proyectos educativos de la “Cuarta República” (1958 – 1999), el hecho de que “se copiaron y adaptaron desde el exterior” (op. cit.: 24).

Para concluir con los resultados de la reforma de 1997 hasta 1999, diremos que el saldo de los cambios generados en el sistema educativo durante el gobierno de Caldera no fue notable. Una de las razones que ya hemos referido en párrafos precedentes pudiera ser (como lo señalan González, 2004 y Mora 2004), el eclecticismo del que hace gala y que genera contradicciones importantes en la práctica, a esta situación se le suma el hecho de que la formulación del marco conceptual se elaboró después de presentado el nuevo Currículo Básico Nacional a los educadores (según lo afirma González, op. cit.) y de lo que doy fe por la experiencia vivida como maestra de aula en la época: los maestros fuimos llamados a talleres para conocer el nuevo currículo, y al demandar las sustentaciones teóricas del mismo, no nos daban respuesta, con el argumento de que estaban en proceso de elaboración; ofrecían unas referencias bibliográficas que no contemplaban autorías ni investigaciones venezolanas y que consideraban obras de Pavlov, Skinner, Vigotsky y Piaget, entre otros).

Reforma educativa iniciada en 1999:

A partir del inicio del gobierno del presidente Hugo Chávez, la reforma curricular de 1997 se vincula de manera directa al giro que da el país en todos sus ámbitos, debido a la denominada Revolución Bolivariana, la cual propone la refundación de la nación a través de un novedoso contrato social expresado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, formulada por el pueblo venezolano y la Asamblea Constituyente, y aprobada en referéndum popular.

Como hemos expresado, la nueva propuesta educativa no abandona los elementos curriculares de la reforma del 97 (planificación a través de proyecto, noción de ejes transversales, la presentación de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales y la búsqueda del desarrollo en las dimensiones del ser, conocer, hacer y convivir), aunque asume como base la Constitución de 1999, lo cual supone unos cambios sustanciales que intentaremos señalar de la manera más sucinta que nos sea posible.

En la Carta Magna se declara a Venezuela como República Bolivariana, en tal sentido se asume como valor de la nación la doctrina de Simón Bolívar (**marcada altamente por los principios de independencia y la visión de unión de los pueblos latinoamericanos**). La **educación**, como hemos referido con anterioridad, ya no sólo se señala como un derecho, sino que se reconoce como un **derecho humano** y un **deber social**:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de

acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley (ANC, 1999; artículo 102).

Hay una evidente **raíz robinsoniana** en el citado artículo, que no podía faltar en una propuesta de la educación en el contexto de la revolución bolivariana, esta influencia se revela en la necesidad de **formar al nuevo ciudadano**, en este sentido, la propuesta educativa enfatiza en la formación de **la identidad nacional y en la visión latinoamericana y los valores del trabajo y participación en los procesos de transformación social**. No debemos perder de vista que el proyecto político-educativo del maestro de El Libertador aspiraba la **formación** de un **nuevo americano**, un **ciudadano libre, productivo y republicano** (Hernández, 2004). Por otro lado, colocaba al gobierno como el garante de la **educación para todos**.

Las implicaciones que tiene el artículo 102 y la filosofía de Simón Rodríguez en la educación, pasa por la incorporación al sistema educativo –de manera **gratuita y obligatoria**– de todos los ciudadanos sin distinción alguna (se suspende el pago de matrícula u otros artificios económicos para ingresar a niños y adolescentes a las instituciones educativas públicas, se crean las escuelas bolivarianas; en el 2003 se activan las misiones educativas, con miras a alfabetizar y hacer posible la prosecución estudiantil de todos los que habían sido excluidos del sistema educativo en los distintos niveles). Como podemos ver, se supera el darwinismo social que había imperado desde 1969, como mecanismo para la exclusión de los sectores menos favorecidos. Otro artículo que sustenta la superación de la exclusión es el 103 (ya referido), en el que se establece que: “Toda persona tiene derecho a una educación de calidad, permanente, **en igualdad de condiciones u oportunidades**... (op. cit. Las negritas son nuestras)”. Evidentemente, con este articulado el **Estado vuelve a asumir el rol de Estado Docente** que le había sido disminuido en el período anterior.

Un matiz que se genera con respecto a uno de los logros de la gestión del ministro Cárdenas: la descentralización de la educación, es el hecho de que el Estado se apodere de su rol docente, pues esto le permite puntualizar que “las acciones de **descentralización** exigen, ‘mantener la dirección estratégica del Proyecto Educativo Nacional’” (Bonilla, 2004: 88), aunque se enfatiza en la necesidad de que los planes y programas educativos se construyan con la participación de asambleas educativas (nacional, estatales, municipales y de comunidades educativas).

La educación bolivariana se asume como:

(...) un continuo humano localizado territorializado que atiende los procesos de enseñanza y aprendizaje como unidad compleja de naturaleza humana total e integral, correspondiendo sus niveles y modalidades a los momentos del desarrollo propio de cada edad en su estado físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, en períodos sucesivos donde cada uno engloba al anterior, creando las condiciones de aptitud, vocación y aspiración a ser atendidas por el Sistema Educativo (Ministerio de Educación y Deporte, 2004: 31)

Tras esta concepción se percibe una **visión holista del ser humano** y una **visión de continuidad del proceso educativo** que se articula en cada uno de sus niveles y modalidades, en la consideración de todas las dimensiones en la que se desarrolla el ser humano. En este orden, debemos destacar la atención específica a las **etapas del desarrollo y a la dimensión socio-histórica-cultural**.

La atención al ser humano en sus distintas etapas del desarrollo se observa en la nueva estructuración del sistema educativo:

Simoncito (educación inicial al niño en dos períodos, maternal de cero a tres años y el segundo, al niño de cuatro a seis años aproximadamente), **Escuela Bolivariana** (educación al niño entre seis o siete años y los once o doce aproximadamente), **Liceo Bolivariano** (educación al adolescente y joven entre doce o trece años y los dieciocho o diecinueve aproximadamente), **Escuela Técnica Robinsoniana** (educación media profesional al joven) y **Universidad Bolivariana** (educación profesional al joven), cumpliendo con el precepto constitucional de educación integral y de calidad para todos (Ministerio de Educación y Deporte: 2004: 44. Las negritas son nuestras).

En todos los niveles referidos el centro educativo se asume como un espacio para la paz, de formación integral, de creación y creatividad, de salud y vida, de comunicación alternativa; un eje del quehacer comunitario, un espacio para la innovación tecnológica. En este sentido se propone:

(...) para responder a los requerimientos de la producción material en una perspectiva humanista y cooperativa, formar la cultura de la participación ciudadana, la solidaridad social, propiciar el diálogo intercultural y el reconocimiento a la diversidad étnica. Facilitar el acceso, ampliar la cobertura y garantizar la permanencia (op. cit.: 34).

La intención que subyace la finalidad precedente es que a través del proceso educativo el ciudadano logre satisfacer sus necesidades básicas, contribuir al desarrollo regional y al nacional. Esta meta parece estar vinculada con la recomendación de Rodríguez (1999: 230) “enseñen y tendrán quien sepa, eduquen y tendrán quien haga”.

En la actualidad no se tienen reportes oficiales de los resultados cualitativos de los cambios en la educación venezolana (que sí cuantitativos, expresados en un aumento vertiginoso del número de venezolanos estudiando, la construcción de centros educativos, la apertura de universidades y aldeas universitarias, y dotación de insumos para las escuelas), salvo las reiteradas acusaciones de la oposición que señala que hay un proceso de “ideologización”.

Hoy estamos frente a una **profundización de la reforma educativa** con la idea fundamental de guiar el sistema educativo hacia el **socialismo bolivariano o socialismo del siglo XXI en el marco de la democracia participativa y protagónica**, de ahí que se plantea que la educación se erija sobre cuatro pilares fundamentales: **aprender a crear, aprender a participar y a convivir, aprender a valorar y aprender a reflexionar**; se proponen otros ejes integradores: **ambiente y salud integral, valores, las tecnologías de la información y la comunicación, y el trabajo liberador**. Esto, además, ha supuesto virar el enfoque de la historia que hasta ahora ha sido *eurocéntrico* y, en consecuencia, narrada desde la perspectiva de los colonos... Nos enfrentamos, también, a una reforma del sistema político del país y esperamos que se haga lo propio con la Ley Orgánica de Educación de 1980; lo cual dará piso legal a las acciones acometidas hasta ahora y generará, suponemos, nuevos cambios.

La visión de la lengua escrita propuesta para la escuela venezolana desde las 1997 hasta la fecha:

El lenguaje, en ambos momentos de la educación (reforma de 1997 y reforma de 1999) al decir de Serrón (2006: 61), se plantea en el Currículo Básico Nacional a través de sus funciones básicas: “favorecer y potenciar la actividad comunicativa y permitir la representación y el entendimiento del mundo y de la realidad”; esta idea nos remite al **enfoque comunicativo funcional** del cual, obviamente, se posesiona la reforma, que esgrime la tesis de que **es preciso enseñar a comunicar cuando se enseña lengua.**

Otros soportes teóricos que sustentan la propuesta que los venezolanos estudiosos de la lengua escrita formulan para el abordaje de la enseñanza y aprendizaje de esta forma de lenguaje, desde la década de los ochenta hasta la fecha, son: los aportes de la **psicolingüística contemporánea**, dados por las investigadoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (**construcción infantil del sistema de escritura**), el enfoque de **lenguaje integral** (de Goodman Kenneth) y la **lingüística textual**. Intentaremos esbozar tales aspectos teóricos en los párrafos siguientes.

Los principales aportes de la psicolingüística que contribuyen a las formulaciones teóricas de la enseñanza, giran alrededor del aprendizaje del lenguaje: el cual consideran como “uno de los puntos culminantes en el desarrollo del niño” (Dale, 1996: 50) y del cual dicen que no sólo se explica con el refuerzo y la imitación, señalando que “la creatividad del niño y su relativa independencia de los modelos y de la aprobación de los adultos son prueba en contra del valor de las técnicas pasivas en el aprendizaje” (op. cit.). Los psicolingüistas destacan que existen procedimientos cognitivos y lingüísticos que emplea el niño para descubrir y usar el lenguaje.

En el contexto de la psicolingüística contemporánea y la teoría psicogenética se presenta una concepción de la lengua escrita que trasciende a aquella que la entendía como código de transcripción de la oral; de este modo lo expresa Ferreiro (1982): “el aprendizaje de la lengua escrita es mucho más que el aprendizaje de un código de transcripción: es la construcción de un sistema de representaciones” (en: Carvajal, F. y Ramos, J., 2000b: 50). En las palabras de la investigadora, no

sólo tomamos cuenta de la concepción de la lengua escrita, sino de la idea de que su **aprendizaje** supone un proceso de **construcción de tal código de representación**.

Tal **concepción constructivista del aprendizaje de la lecto-escritura** tiene sus orígenes en una investigación semi-longitudinal realizada, como bien sabemos, por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky; el estudio tiene como **punto de partida la teoría piagetiana** como teoría general de los procesos de adquisición de los conocimientos; las investigadoras asumen una metodología inspirada en el método lógico-crítico de Piaget, por lo que hicieron entrevistas flexibles a niños preescolares, cuyas respuestas fueron analizadas cualitativamente (Cano, 1999 y Tolchinsky y Simó, 2001). La finalidad de la investigación consiste en conocer **cómo es el proceso de adquisición de la lengua escrita**. Los hallazgos, dados a conocer en 1979, son:

- El niño es un activo constructor de la lengua escrita.
- Los niños interactúan con el código escrito en diversas situaciones sociales.
- Los niños pueden apropiarse del código escrito en contextos educativos y extraescolares.
- El aprendizaje de la lengua escrita implica más que habilidades perceptivas y de motricidad fina.
- Existe una psicogénesis de la escritura, un desarrollo evolutivo de este aprendizaje, cuyos **niveles** son: **pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético**.

Cabe destacar que investigaciones posteriores en el ámbito mundial han demostrado que la psicogénesis es constante en diversas lenguas y sistemas de escritura, en sujetos de características y necesidades diferentes (Tolchinsky y Teberosky, 1992).

En la misma línea de ideas conviene señalar que Teberosky, al principio de esta década, publica una actualización de los niveles de desarrollo de la escritura (considerando la correspondencia que se establece entre la letra y el lenguaje y el nivel de convencionalidad que presenta la letra). En el texto referido la autora hace la siguiente aclaratoria:

Una descripción evolutiva sirve para aportar una perspectiva sobre la manera de funcionar de la mente del niño, y esta

perspectiva y otras deberían constituir una parte de la base del conocimiento pedagógico. Sólo una parte, porque faltará, evidentemente, saber cómo se debe intervenir, qué modelos han de ser propuestos y cómo conviene evaluar aspectos que contemplan este conocimiento (Teberosky, 2000:91).

Por otro lado, Tolchinsky y Simó (2001: 88) alertan sobre el riesgo de “que todo aquello que se encontró como proceso psicogenético de construcción de conocimiento se convierta en objetivo buscado a cualquier precio”. Consideramos estas acotaciones como importantísima para la escuela venezolana, puesto que han sido muchos los talleres a los que hemos sido convocados los educadores con el objeto hablar de las estrategias para facilitar el aprendizaje de la lengua escrita desde la teoría psicogenética.

A continuación presentamos un resumen de la última actualización referida de los niveles de construcción de la lengua escrita:

- a. Escribir como reproducción de los rasgos de la escritura adulta (nivel pre-silábico):
 - Reproducción de los rasgos de escritura adulta: el niño intenta imitar el acto de escritura y lo hace produciendo los rasgos de la escritura que le son familiares, así nos podemos encontrar con marcas que asemejan escritura scrip o la cursiva.
 - Identificación iconográfica con el referente, es decir, si la marca se asemeja al referente, entonces será el dibujo. En el caso de que la marca no guarde parecido con el referente, entonces será una palabra.
 - Atribución de significados a símbolos escritos:
 - En función las diferencias cuantitativas entre los referentes (la palabra sol tendrá más marcas que la palabra bolígrafo).
 - La función de la escritura es nominativa.
 - Los números tienen como función el designar cantidades y acciones que indiquen cantidades.
- b. Escribir como producción formalmente regulada para crear escrituras diferenciadas (nivel pre-silábico):

- Las marcas que realizan tienden a aproximarse cada vez más a las letras convencionales.
 - Ya no hace marcas aisladas, estableciendo relación entre las marcas y el conjunto de éstas.
 - Diferenciación dibujo – grafismo: separa el dibujo del escrito y diferencia entre lo lineal y lo no lineal, entre los elementos sueltos y los vinculados.
 - Pueden aparecer escrituras fijas (las mismas marcas para diversas palabras), pero con una diferenciación intrafigurable (varía la posición interna o la alineación de las letras).
 - Posteriormente, y como producto del trabajo cognitivo de diferenciar las marcas, llega a formularse la hipótesis de variedad extrafigurable (para diferentes representaciones diferentes marcas).
 - Como consecuencia de la hipótesis de función nominativa, rechaza la posibilidad de escribir negaciones como: “no hay caramelos” (se supone que la escritura es para nombrar algo. La “no existencia” no se designa).
 - Reconoce la función de control de la lengua escrita.
 - Existe una relación global entre el nombre y la escritura, por lo que no hay una relación término a término.
- c. Escribir como una producción controlada por la segmentación de la palabra (nivel silábico):
- Los símbolos escritos ya no sólo presentan, sino que representan, representan el lenguaje oral.
 - Establece relación entre la emisión oral y las marcas escritas:
 - La relación en un principio es entre la segmentación silábica (sonora) y el número de marcas escritas (al inicio de este nivel la correspondencia no es exacta, pero pronto pasa a ser término a término).
 - Progresivamente se llega al control de la calidad de la grafía (hipótesis silábica estricta), es decir, el niño busca que cada marca se aproxime al valor sonoro convencional (empleando, generalmente, las vocales para lograr tal aproximación).

- Aparecen las marcas fijas (consonantes que por su nombre representan una sílaba, por ejemplo: coloca “p” por “pe”).
 - Los conflictos que se le presentan al confrontar la escritura convencional, al intentar escribir una palabra donde siguiendo la actual hipótesis no pueda obtener una clara variedad intra o extrafigurable, o que contradigan la hipótesis de cantidad, conducen al aprendiz a un análisis más fino de la sílaba, llevándolo al siguiente nivel.
- d. Escribir como producción controlada por la segmentación silábica – alfabética (nivel silábico alfabético):
- Etapa de transición de la hipótesis silábica y la alfabética. En este nivel observamos que las hipótesis de ambos niveles pueden coexistir en una misma palabra:
 - Suelen aparecer reconstrucciones exactas de sílabas (cuando éstas son conformadas por una o dos letras).
 - Se observa la presencia de marcas fijas.
 - Las composiciones silábicas que implican más de dos letras suelen ser reconstruidas de forma inexacta.
- e. Escribir como producción controlada por la segmentación alfabética exhaustiva de la palabra (nivel alfabético):
- Se establece una correspondencia entre fonemas y grafemas, pero esto no implica la ausencia de errores ortográficos, omisiones, sustituciones o transposiciones, que serán superadas con la praxis. Un ejemplo de este tipo de escritura en un primer momento: “avia una vez dos pantalone que ablaba esos dos patalone eseñaro a los otro patalone y aprendieron a abla...” (muestra de escritura tomada de un cuento que escribe una niña venezolana de seis años).

Refiriéndose a la evolución de la escritura en el nivel alfabético Kaufman, Castedo y Terrugi (1987) dicen:

Todavía no existe una descripción del proceso que transforma una escritura alfabética inicial en otra totalmente convencional, pero sin duda existe una gran diferencia entre ambas. Las observaciones realizadas nos permiten apreciar que esta evolución es relativamente prolongada. Son pocos los niños que logran una escritura totalmente convencional en sólo dos años y no todos lo hacen en tres... (p. 136)

Obviamente, el alcanzar el nivel alfabético no es sinónimo de estar alfabetizado, en el entendido de que la alfabetización implica poder interactuar a través del código escrito, acceder de forma crítica a la información y ser capaz de expresarse por medio de la lengua escrita; es desarrollar una conciencia reflexiva de la cultura, poder reconstruir críticamente el mundo y abrirse a los cambios para la construcción de un mundo mejor, posible y necesario. No en vano las revoluciones sociales se sustentan en las revoluciones culturales. “Estar alfabetizado no significa ser libre, sino estar presente y activo en la lucha por la recuperación de la propia voz, la propia historia y el futuro” (Freire y Macedo; 1989: 35).

Es de destacar que entre 1985 y 1989, Emilia Ferreiro publica textos en los que compendia experiencias de alfabetización realizadas en países latinoamericanos (Argentina, Brasil, México y Venezuela), bajo la visión constructivista: *La alfabetización en proceso* (1988), *Psicogénesis de la lengua escrita*, y *Los hijos del analfabetismo* (1989). En este último texto, por ejemplo, se relata entre otras, una experiencia realizada en barrios de la capital de Venezuela durante los cinco primeros años de la década de los ochenta; la investigación, liderada por Delia Lerner y Sol Leal, bajo el auspicio de la Fundación MEVAL, nos devela que alrededor de cuatro mil personas (psicólogos, maestros de preescolar y primera etapa de la escuela básica, maestros especialista y bibliotecarios) formaron parte de un proceso de capacitación alrededor del “quehacer pedagógico en la concepción constructivista” (Lerner y Leal, 1989).

Ya hemos referido que durante los últimos años se han seguido dictando talleres, muchos de los cuales, sin embargo, desde nuestro punto de vista, nos presentan una visión distorsionada del enfoque constructivista y de las implicaciones de los hallazgos de las investigaciones de Ferreiro y Teberosky.

En cuanto al enfoque del **lenguaje integral** debemos recordar que éste parte de una concepción de la **enseñanza natural del lenguaje escrito**, al igual que se hace con el oral; esta visión nos remite a los estudios de Celestin Freinet y a su propuesta de los métodos naturales para el aprendizaje de la escritura.

Freinet afirma:

(...) aprender a leer y escribir es como aprender a andar, a hablar, a dibujar, a pintar, bailar, cantar, razonar, escuchar, expresarse, crear: aprender a vivir.

Es decir, conocer y trabar amistad poco a poco consigo mismo y con el propio medio, descubrirse en él y apropiárselo, descubrir a los demás y entrar en comunicación con ellos, y, al hacerlo, desarrollar la propia curiosidad natural, adquirir el gusto por el trabajo y el sentido de equipo, llegar a ser uno mismo abriéndose a los demás (Freinet, 1982: 39).

El autor considera que en el niño se genera un **interés natural** por leer y escribir aunque posea medios de comunicación como la palabra, el gesto y el dibujo. Además destaca que tal interés se produce en un estadio más precoz en los niños de medios urbanos donde el impreso está más presente, esta presencia del impreso como factor que incide en la exploración del niño es destacada también por las investigaciones constructivistas de la lengua escrita. El aprendizaje infantil de la lectura y escritura se sustenta en la curiosidad y en el impulso vital que estimula este medio de comunicación, apoyándose en la vida afectiva del niño, es decir, en su necesidad de comunicación (Freinet, 1979 y 1982, Le Bohec, 1995).

En cuanto al lenguaje integral, Goodman (1996: 61) sugiere que:

(...) hay que mantener el lenguaje en su forma integral y estimular a los niños a usarlo de manera funcional, guiados por propósitos personales, para satisfacer sus propias necesidades (...) se les sugiere que escriban acerca de lo que les sucede para que puedan reflexionar sobre sus experiencias y compartirlas con otros; se les estimula a leer para informarse, para manejar la palabra impresa que los rodea por doquier, y disfrutar de una buena historia.

Respecto de la **dimensión metodológica**, en el escrito citado, Goodman puntualiza la necesidad de **abandonar la segmentación del texto, de las palabras, de las sílabas; rechaza las caligrafías, los ejercicios de apresto, los libros destinados para la alfabetización y cualquier actividad que tenga como fin en sí mismo el lenguaje**; también fija posición **en contra de la visión ascendente en la enseñanza**, así como frente al modelo de destrezas (por considerarlo artificial); aboga por **que la enseñanza siga la “dirección natural”** del crecimiento del infante y, como ya se refirió, propone **que las actividades de lectura y escritura tengan un propósito para el estudiante** y que contengan significados. Goodman orienta a los educadores a plantear el **aprendizaje de un medio para la comunicación**, por lo cual las situaciones de enseñanza deben ser generadas en el marco de los usos sociales (no ser soliloquios); las **reglas gramaticales**, por su parte, deben ser **inferidas** de la experiencia de uso del lenguaje y no ser enseñadas.

Bajo esta visión de la enseñanza de la lengua escrita –tomando como referencia la experiencia de María Montessori– **Graves**, hacia 1996, una vez hechos los estudios cognitivos sobre los procesos de escritura, presenta aportes para su enseñanza: apunta hacia la necesidad de una **enseñanza natural** y subraya la dimensión comunicativa. El investigador expone en su libro *Didáctica de la escritura* (1996) que “la manifestación personal es el motor del proceso de escritura” (Graves, 1996: 44), e indica al maestro que debe intervenir en el proceso de producción de textos como entrevistador y que debe buscar maneras de que el infante asuma el control de su forma de escribir; sugiere, además, que el educador lleve un “registro de la evolución” de cada niño.

La idea de que escritura sea el reflejo de la expresión personal queda plasmada en uno de los cuadernos de la reforma educativa:

La expresión escrita, a lo largo de toda la escolaridad, puede y debe contextualizarse en el marco de la realidad, de los problemas y de la experiencia moral que los alumnos y las alumnas viven y experimentan.

Los alumnos y las alumnas, a través de su expresión escrita, además de experimentar satisfacción y gozo ante el simple hecho de la creación, pueden vivir la experiencia de **verbalizar y afianzar sus propias ideas, actitudes y sentimientos personales ante el mundo que los rodea**, poniéndolos en común o en diálogo con los de los demás u operando, en un gesto de creación

compartida, **un cambio o una transformación de la realidad** (González, s. f. b.: 16).

Durante la década de los setenta en el campo de estudio de la lingüística surge la **lingüística textual** que, bajo un enfoque **comunicativo funcional**, aporta a nuestra renovación didáctica su **nuevo enfoque en la investigación alrededor de los hechos del lenguaje**.

Desde las formulaciones de la lingüística textual se objeta a los lingüistas tradicionales el hecho de centrar sus estudios en la oración (vista como el *súmmum* de la investigación de la lengua), en cambio se propone como **objeto de estudio el texto**, según se formula en el acto comunicativo. Partiendo de esta perspectiva se focaliza la atención en **la estructura textual**: relaciones entre las oraciones, los significados, la distribución de la información, la acción de los participantes en el acto comunicativo... (Falcón, 2003).

La referida autora destaca que el **enfoque comunicativo-funcional** de la lingüística textual explica el hecho de que en el ámbito escolar “la orientación de la enseñanza del lenguaje (...) privilegie el carácter funcional de la lengua, tal como tiene lugar en el intercambio comunicativo, que no sólo se realiza por medios orales, sino también mediante la lengua escrita” (op. cit.: 150). Esta idea queda expresada en un cuaderno de la reforma curricular:

El área de lenguaje y Literatura se integra en el «eje lenguaje» a través del enfoque comunicativo funcional que propicia el uso adecuado de la lengua como instrumento de comunicación eficaz, obedeciendo a los fines fundamentales de la política educativa de formar lectores autónomos y productores de textos creativos (González, s. f. b p. 16).

Evidentemente, se parte de la idea de que el lenguaje es un hecho social, el cual existe porque funciona, porque sirve para comunicarnos con los otros.

En cuanto al método propuesto para la enseñanza de la lengua escrita, debemos decir que no se ha especificado una línea específica; no obstante, asumiendo las consideraciones teóricas precedentes y haciendo una breve revisión del programa diríamos que se pretende que el proceso de alfabetización se lleve a cabo considerando los usos de la lengua y no con una metodología que

lo saque de contexto. Por otro lado, revisando algunos ejemplos que se dan en los mismos cuadernos de la reforma, se nota que se trabaja con la segmentación del código y con la enseñanza de aspectos relativos a la ortografía. No debemos olvidar que la reforma se presenta como ecléctica, por lo cual podría ser aceptado cualquier método que encontrara sustentación teórica en los distintos referentes teóricos.

Conviene, entonces, puntualizar algunos elementos fundamentales del **enfoque constructivista de los procesos de alfabetización** para lo cual consideraremos siete dimensiones que explican Tolchinsky y Simó (2001: 64) alrededor del constructivismo en la enseñanza de la lectura y escritura: los **conocimientos previos**, los **errores constructivos**, la **importancia de la ortografía**, **dinámica del aula**, **lectura y producción de diversidad de textos**, el **tiempo**, y la **motivación de los niños**.

La consideración de los **conocimientos previos** es muy importante para abordar el proceso de facilitación del aprendizaje, es preciso tomar en cuenta que ni los niños, ni sus mentes, son “*tábulas rasas*”, sino que tienen nociones, ideas previas sobre la lengua escrita aún antes de llegar a la escuela.

El segundo elemento a tener en cuenta es la noción del **error constructivo**, esto supone considerar que “algunos errores son el resultado de la exploración del objeto en un determinado “nivel evolutivo” y se manifiestan como aproximaciones en el proceso de construcción del conocimiento, expresiones del nivel de construcción de un determinado conocimiento” (Tolchinsky y Simó (2001: 65), de ahí la necesidad de hacer público el error para dar lugar a la reflexión y no para asumir actitudes punitivas ante él; en este sentido, las mismas autoras indican que es preciso concebir el proceso de escritura como uno de estructuración, por lo que las modificaciones que se generen en su producción son necesarias.

En cuanto a la **ortografía** es necesario aclarar que ésta forma parte de las preocupaciones del enfoque, dada su importancia para la expresión escrita (lejos de lo que hemos escuchado en muchos talleres, donde se llama a no considerar las faltas ortográficas); la diferencia en el tratamiento de esta dimensión de la escritura es que, considerando lo expresado con respecto a los

errores y al proceso de escritura, la ortografía no debe constituirse en un obstáculo para la expresión, por tanto se sugiere que los ejercicios de expresión escrita sirvan para que los niños vayan desarrollando su “sentido ortográfico”; además no debemos olvidar que, desde esta perspectiva, la construcción de la normativa es posterior a la adquisición del conocimiento alfabético; por otro lado, el enfoque destaca que no hay una relación entre leer mucho o conocer las reglas y escribir sin faltas ortográficas (Santana, 2004).

La **dinámica del aula** constructivista debe ser distinta a la tradicional, esto implica que se toman en cuenta las diferencias individuales (intereses y necesidades), lo cual puede ocasionar que los niños se distribuyan en el aula de maneras distintas (individual o grupal) y con ocupaciones diferentes, que desarrollen las tareas con autonomía, aunque obviamente, pueden tener un proyecto u objetivo en común.

Siguiendo las ideas expresadas en los párrafos precedentes, se constituye en un hecho natural el que no se conciba la presencia de un texto único para la **lectura** y que se **produzca diversidad de textos** en un aula en la que se asume la visión constructivista.

Como consecuencia de lo anterior, el maestro habrá de disponer de **tiempo** para la selección de los materiales, tanto como debe otorgarlo a sus estudiantes para que lo elijan el material de trabajo y desarrollen las actividades atendiendo a los propios ritmos de aprendizaje. Recordemos que la profusión de materiales escritos, así como la actividad de los adultos alrededor del la lengua escrita, afectan el interés exploratorio del niño y, en consecuencia, las hipótesis que se formula alrededor de la escritura y la lectura.

La **motivación de los niños** es crucial para alcanzar el nivel de actividad sugerido, de ahí que las autoras (Tolchinsky y Simó), destaquen lo importante que es proponer actividades que lleven a la confrontación y reflexión.

Consideramos necesario destacar los puntos de confluencias que existen entre el enfoque constructivista de la enseñanza de la lengua escrita y las formulaciones de Freinet de los métodos naturales para el aprendizaje de la escritura:

El pedagogo critica el hecho de que la escuela tradicional parta de que el niño “no sabe”, y que, por tanto, se proponga transmitirle el resultado formal de las experiencias, sin considerar **el valor de los primeros ensayos**, las primeras aproximaciones a la escritura (Freire, 1979). Destaca que el niño tiene un **impulso natural hacia el aprendizaje**: explora y aprende en la **actividad**, desde la experiencia.

El ensayo experimental es fundamental en el método natural, por lo que **el error** no es más que el producto de los ensayos. Con respecto a que otros conozcan los errores cometidos por un niño, Le Bohec (seguidor de Freinet) expresa: “(...) por suerte no estamos solos y no sólo podemos construir sobre lo que somos, sino también sobre lo que los demás nos hacen ser” (1995: 26); esto explica el hecho de que los métodos naturales proponga hacer públicos los textos para su corrección.

En cuanto al aprendizaje de los **aspectos gramaticales** Freinet expresa que “no hay ninguna relación entre el conocimiento de las reglas gramaticales y la práctica correcta de la lengua” (1979: 47), en consecuencia, refiriéndose a la enseñanza, indica:

Las reglas no se enseñan desde fuera, en su forma abstracta y muerta. Se aprenden, se impregna uno de ellas por medio del uso. Se las utiliza mucho antes de reconocerlas. (...) no son sino el resultado de la experiencia efectiva (op. cit.: 36)

En cuanto a la **dinámica del aula** diremos que la propuesta de los métodos naturales hablan de un ambiente de aprendizaje en el que “los grupos se ocupan en trabajos diferentes: observación libre, fichas de cálculo, imprenta, dibujos, lectura, trabajos manuales, envío de intercambios, venta en la cooperativa, etc.” (Balesse, 1979: 343).

La producción de textos para comunicar es la marca distintiva de esta propuesta, por lo que estos deben tener un objetivo comunicacional al igual que los textos que se leen.

En la consideración de los **tiempos y ritmos individuales** de aprendizaje encontramos otro interesante paralelismo con la visión constructivista, en la crítica que se hace desde los métodos tradicionales al método tradicional:

Con su manía por el control permanente, con su negativa a una enseñanza individualizada, el método tradicional obliga a los niños a ir todos al mismo paso para realizar un programa único para toda la clase. De ahí se sigue que para algunos alumnos el tanteo del aprendizaje resulte incompleto, sin que los gestos no logrados puedan llegar a ser automáticos y sin que por ello puedan inscribirse en el proceso normal de los gestos que hay que adquirir en relación con determinado objetivo. (Bibliothèque de l'Ecole Moderne: les maladies scolaires, 1982: 134)

La propuesta de Freinet señala que “es sumamente evidente que un método natural no puede sino respetar esos diversos ritmos de aprehensión de la lengua escrita por el propio niño, del mismo modo que subraya la extrema variedad de los niveles de maduración” (Freinet, 1982: 43).

En lo referido a la **motivación de los niños**, debemos recordar que, según el autor, los aprendices buscan información de manera independiente y que esto se debe a la motivación natural (Freinet, 1979; 1982) por conocer el mundo que lo rodea. La motivación, en palabras del pedagogo:

Si nuestro trabajo escolar está motivado como lo está el comportamiento fuera de la escuela, el niño experimentará naturalmente la necesidad y el deseo de ascender sin cesar, de perfeccionar experimentalmente sus técnicas para convertirlas en más eficientes ante el problema complejo de la vida. Esta motivación, esta necesidad natural de aumentar la potencia vital están en la base del ensayo experimental soberano (Freinet, 1979: 51)

Es pertinente subrayar que en nuestro estudio de campo (entre el 2001 y el 2003) podemos ver que las educadoras emplean en su vocabulario algunas terminologías propias de las teorías constructivistas que hemos referido y en algunos discursos se expresan algunas ideas asociadas a las propuestas de Freinet; no obstante, según lo podremos evidenciar en el siguiente capítulo, muchas veces las connotaciones que le dan no son las que se expresan en el marco conceptual (tal es el caso de la noción de constructivismo, los niveles de construcción de la lengua escrita, el aprendizaje significativo...) o resultan contradictorias con sus prácticas. En este mismo orden de ideas, podemos observar que las concepciones de la lectura y la escritura, su enseñanza y aprendizaje están ancladas en formulaciones que se suponen superadas (según lo dejamos ver en los subtítulos precedentes). Las educadoras, además, nos develan, en las entrevistas y

cuestionarios, que no cuentan con una formación alrededor de los enfoques que asumió desde 1997 alrededor de la lengua escrita.

Por lo cual consideramos necesario trabajar en función de la formación de los docentes, pero esa instrucción, según nuestro punto de vista, no puede obviar el estudio de las creencias y conocimientos previos de los futuros docentes y los que están en ejercicio, así como las prácticas educativas de estos últimos.

I.2 Estudio sobre el pensamiento de los profesores:

El objeto central de nuestra investigación gira en torno a **comprender la práctica de enseñanza** de la lengua escrita de tres educadoras venezolanas, esto supone **identificar creencias, valoraciones concepciones, teorías explícitas y en uso** de las maestras; inscribiendo el estudio en la línea de investigación **del pensamiento de los profesores**. Para adentrarnos en tal pesquisa consideramos necesario hacer una revisión teórica de la línea de investigación, sin pretender, en modo alguno, abarcar los diferentes modelos y todos los matices que éstos contienen. Intentaremos, en consecuencia, hacer una breve síntesis, centrada en nuestros focos de interés (**creencias de los profesores y teorías de la acción**).

En el campo de la investigación educativa durante las cuatro últimas décadas del siglo pasado se rompe con la tradición según la cual el sujeto de la investigación debe ser el estudiante; entonces el profesor (su pensamiento y su actuación) se coloca en la mira de los estudiosos que intentan comprender la complejidad del proceso instruccional.

Este viraje en la investigación educativa tiene su origen en pesquisas hechas desde el paradigma **proceso-producto (de enfoque conductista)**, en el que “la variable ‘proceso’ está relacionada con los comportamientos de los enseñantes u otras variables cualificadas y el ‘producto’, con los comportamientos, conocimientos, o actitudes que se espera de los alumnos, mayormente derivado del comportamiento docente” (Ruiz y Camps, 2007: 106). Según Sangrà (2002: 49), los estudios proceso-producto “van demostrar que els docents tenen un paper clau en el procés d’

ensenyament i d'aprenentatge, atès que hi ha una relació sistemàtica entre la seva actuació i el rendiment escolar dels alumnes”.

Siguiendo tal premisa, las investigaciones desde el paradigma **proceso-producto** se centran en “el problema técnico de la búsqueda de la eficacia del comportamiento docente como garantía de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Martínez, 1989: 20), considerando los procesos perceptuales y cognitivos (Santana, 2004, refiriendo a Shulman, 1990), se intenta comprender lo que el profesor piensa durante el desarrollo de su tarea y se analiza la conducta observable, con miras a lograr la caracterización de conductas tanto de los estudiantes como de los profesores, todo lo cual condujo a la búsqueda de la construcción del **perfil del profesor ideal**.

En el mismo orden de ideas, las soluciones a los problemas encontrados (relacionados con la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje), tuvieron como propuesta el **desarrollo de destrezas**, por lo cual se **prescribía a los profesores a través del currículo** una serie de técnicas a seguir en su actuación para alcanzar los objetivos que se plantearan.

Cabe destacar que, según lo refieren Ruiz y Camps (2007), estudios como los de Townsend, 1995 y Wong, 1995, resaltan el carácter arbitrario de los resultados generados por las investigaciones bajo el enfoque proceso-producto por carecer de valor explicativo y brindar una visión mecanicista de la realidad.

Por otro lado, como lo hemos señalado, el conductismo sufre un revés en la década de los setenta con la aparición del **cognitivismo**, que sirve de base referencial para las investigaciones en torno al educador, toda vez que desde esta perspectiva se considera que un modelo conductual es limitado como marco explicativo del comportamiento humano (Ruiz y Camps, op. cit.), lo cual da paso a la construcción del **paradigma pensamiento del profesor**. Una obra que delimita el origen de esta nueva línea de investigación es la publicada por Jackson, P. en 1968: *La vida en las aulas*; a través de este texto el autor expone un estudio cuyo objetivo consiste en describir y comprender los procesos mentales que guían la conducta de los profesores. En tal sentido Jackson (1968) destaca

que para comprender los procesos que acaecen en el aula es preciso describir el pensamiento y la planificación de los profesores en dos momentos: el “pre-activo” y el “interactivo”.

Sin embargo, no es sino en 1974, cuando la comunidad científica comienza a manifestar un franco interés por la nueva línea de investigación, y lo expresa en el informe de la sexta comisión de la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza (USA); tal comisión, dirigida por Lee Shulman denomina el planteamiento conceptual como “**procesamiento clínico de la información en la enseñanza y el aprendizaje**”, y plantean la necesidad de estudiar las percepciones de los profesores y las atribuciones y expectativas de los estudiantes, los procesos cognitivos en la selección de alternativas instruccionales y organizativas, la percepción del profesor acerca de su rol y sus interpretaciones sobre la enseñanza. En el marco de estas conclusiones se sugiere desarrollar nuevos métodos, teorías y modelos de investigación.

Los estudios que se despliegan bajo este nuevo paradigma tienen como **objeto de investigación la cognición del educador**, se considera, por ejemplo, que los conocimientos adquiridos antes de su proceso de formación profesional afectan su actuación, pues forman parte de su estructura de conocimientos, al igual que los que se gestan en el proceso de formación y en la práctica educativa (Santana, 2004, Ruiz y Camps, 2007). Se estudian los **juicios, creencias, teorías implícitas...** Se abre una línea de investigación **descriptiva** de cómo los educadores comprenden el mundo que los rodea y cómo afecta esto sus actuaciones.

Sobre la revisión de estudios realizados por Clark y Yinger (1977; 1979), Shavelson y Stern (1981), Clark y Peterson, (1986), entre otros, Quecedo (2001), Díaz, (2001), Sangrà (2004) y Santana (2004) refieren que los estudios del pensamiento del profesor parten de los siguientes postulados:

- El profesor es un profesional que reflexiona (tiene creencias, puntos de vistas).
- Las actuaciones del profesor están orientadas por sus creencias y puntos de vistas.
- El profesor, como ser pensante, toma decisiones rápidas para moverse en un contexto dinámico, incierto y complejo.
- Los procesos de pensamiento del profesor no se gestan en el vacío, éstos responden a un contexto psicológico (valores, creencias y teorías implícitas), a un contexto ecológico

(recursos con los que cuenta, la dimensión administrativa, circunstancias externas que conforman el pensamiento y actuación de profesores y estudiantes) y contexto social (grupo de clase y colectivos en interacción).

Teniendo como marco de estos postulados, el referido paradigma de investigación ha reestructurado el estudio del pensamiento del profesor en tres amplios apartados:

- 1- Estudios sobre el procesamiento de la información y comparación de expertos y principiantes.
- 2- Estudios sobre el conocimiento práctico que los profesores configuran desde su trabajo en el contexto aula.
- 3- Conocimiento didáctico del contenido (Carter, 1990. En: Quecedo, 2001: 73).

Los estudios sobre el procesamiento de la información:

Estas investigaciones indagan respecto de las **operaciones mentales** de los educadores, quienes son personas que, según este enfoque, se enfrentan a un **contexto complejo**, el cual simplifican para atender a aspectos específicos (Díaz, 2001). Los objetos de estudio para este enfoque pueden ser la **planificación**, la **toma de decisiones**, y las **teorías implícitas y creencias de los profesores**.

Las investigaciones que tratan la **planificación** parten de la concepción de ésta como **documento escrito** de diseño de la enseñanza, como **proceso de reflexión** (constatable en el texto), como **proceso de toma de decisiones** y de resolución de problemas, o como **proceso de pensamiento** (Martínez, 1989). La premisa que guía estos estudios es la del profesor pensante, con capacidad de reflexión y con la posibilidad de diseñar la acción educativa, influenciado por sus conocimientos, creencias, teorías, puntos de vista y en la consideración de los recursos con los que cuenta.

Alrededor de la **toma de decisiones** de los educadores, se plantean investigaciones que parten de la concepción de la enseñanza como “un proceso por el que los profesores realizan razonables juicios y decisiones con la intención de ayudar a sus estudiantes” (Shavelson y Stern,

1983. En: Martínez, 1989:22). En este contexto, se considera al profesor “como alguien que está constantemente valorando situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones y observando los efectos de estas acciones en los alumnos” (Clark y Peterson, 1986. En: Díaz, op. cit., 64). En consecuencia, los interrogantes que generan interés en es estos estudios son: **cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo ésta tiene efecto en su conducta.**

Se estudia la toma de **decisiones interactivas**, partiendo de que éstas se asumen en la dinámica cambiante e imprevisible de las sesiones en el aula y son producto de la evaluación que hace el educador de la situación de clase. En palabras de Quecedo (2001), interpretando a Shavelson y Stern (1981: 76):

(...) los factores que contribuyen a configurar los juicios son las informaciones sobre los estudiantes, la naturaleza de la tarea de la instrucción, las atribuciones del profesor sobre las causas de la conducta de los alumnos y las diferencias individuales entre los profesores.

Un elemento clave que para la toma de decisiones interactivas, considerado por Shavelson y Stern es la **rutina** (plan de trabajo preestablecido), toda vez que cuando ésta se altera es el momento en que el profesor activa el proceso de toma de decisiones para hacer las adaptaciones pertinentes a la situación de clase; aunque hay una tendencia en los profesores a aferrarse a las rutinas, que le dan seguridad y certidumbre. En este sentido, Marcelo (1987) asevera que el maestro también cuenta con un conjunto de rutinas **que pone al servicio de la solución de situaciones críticas.**

En cuanto a los estudios respecto a **las teorías implícitas y creencias de los profesores** diremos que desde esta perspectiva se considera que el proceso enseñanza-aprendizaje está altamente influenciado por todo el conjunto de teorías y creencias que tiene el profesor. Es por ello que los investigadores se proponen hacer explícitos los marcos referenciales desde los cuales los educadores perciben y procesan la información, y que, por tanto, influyen en su actuación. En la expresión de Pérez y Gimeno (1988), esto es:

Las teorías implícitas del profesor se consideran como el concepto ideológico dentro del cual el profesor percibe, interpreta, decide, actúa y valora. Este complejo contexto ideológico está construido por una mezcla de valores, creencias y teorías, sólo parcialmente articuladas, sobre el propio rol profesional del profesor y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (En: Gallego, 1991: 308).

Un educador ha de tomar decisiones alrededor de qué enseñar, cómo enseñar, de qué forma evaluar, qué evaluar, qué recursos emplear para la enseñanza, qué estrategias... Estas decisiones descansan, entre otras dimensiones, en las concepciones que el profesor posea respecto de la enseñanza, el aprendizaje, el contenido y la valoración que tenga sobre éste; en otras palabras, la orientación pedagógica del maestro está mediada por las teorías implícitas y creencias que forman parte su pensamiento.

Las teorías implícitas, según lo dice Díaz (2001: 91), son:

(...) síntesis dinámicas de experiencias biográficas que se activan por demandas del sistema cognitivo. Estas experiencias pueden ser directas, vicarias o simbólicas. Pueden referirse a situaciones teóricas (conceptuales) o prácticas (metodológicas), afectivas (clima de colaboración) o morales (valor de ciertos aprendizajes), personales o sociales.

Queda claro, entonces, que el educador no llega “vacío” a su proceso de formación ni al quehacer educativo, él responde a una historia de vida que lo hace actuar de una determinada forma y no de otra. Podemos, en consecuencia, decir, siguiendo la línea de pensamiento de Díaz (op. cit.), que las **teorías implícitas** de los profesores son **teorías pedagógicas personales** que, como hemos demostrado en el subtítulo referido a la enseñanza de la lengua escrita (contrastado con las informaciones obtenidas de nuestras educadoras), **se construyen sobre la base de los conocimientos pedagógicos históricos**, transmitido a través de la experiencia como aprendiz, en la formación docente y en la práctica pedagógica; las teorías implícitas son una síntesis de **conocimientos culturales**.

Para hablar de creencias hemos asumido la definición de Rokeach (1968), quien señala que la creencia es “una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona

dice o hace, capaz de ser precedida por la frase 'yo creo...'" (En: Gallego 1991: 297). Esta definición nos ha abierto paso para la interpretación de los pensamientos de nuestras educadoras, los cuales representamos en mapas que además de develar las creencias, representan las acciones que están asociadas a las mismas, toda vez que consideramos que la creencia "predispone para actuar, probablemente de diferente forma bajo condiciones diferentes" (Fishbein y Ajzen. En: Gallego, op. cit.: 299).

Marcelo (1987: 118) destaca las siguientes conclusiones alrededor del pensamiento del profesor:

- a) Las creencias educativas de los profesores son diversas y variadas (...)
- b) Las creencias educativas y la conducta de clase se influyen (...)
- c) Los alumnos y el rol del profesor son los constructos más frecuentes (...)
- d) Los constructos personales y concepciones educativas influyen en las innovaciones curriculares (...)
- e) El conocimiento práctico de los profesores influye su conducta.

Suscribimos que las **creencias** de los profesores son **heterogéneas** y **múltiples**, que aunque pudieran ser permeadas por reformas o cambios en el sistema educativos, se constituyen en una especie de **filtro para la innovación** (Cambra y Sangrà, 2007) y se conjuga con ésta (lo que puede originar contradicciones); avalamos la idea de que el desarrollo profesional que da lugar al conocimiento práctico, así como el compartir las experiencias profesionales, influye en la conducta de los profesores.

Cabe destacar que las educadoras de esta investigación asumen identificarse con determinadas corrientes pedagógicas, lo que nos conduce a pensar que las **teorías implícitas**, amén de ser **inconscientes**, **se pueden valorar** positiva o negativamente a través de la consideración de los referentes teóricos que le dieron origen; además **pueden ser contradictorias** (tal y como demuestran las informaciones que nos aportan las educadoras). Debemos agregar que consideramos que las teorías explícitas no tienen un carácter permanente, pues albergando, como lo hemos afirmado, un **componente socio-cultural**, **pueden cambiar** gracias a las experiencias cotidianas y a procesos de formación.

Los estudios sobre el conocimiento práctico de los profesores:

Las investigaciones desarrolladas en este ámbito centran su atención en los **conocimientos que los profesores construyen a partir de sus experiencias de enseñanza**. Desde esta perspectiva se considera a los educadores como seres dinámicos, reflexivos, capaces de aprender de sus experiencias (Ruiz y Camps, 2007), por lo cual no asumen las directrices de los expertos sin que éstas se vean confrontadas con las experiencias de la propia práctica.

El término conocimiento práctico, acuñado en la década de los ochenta por Elbaz (1983), hace referencia al “conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica que (los profesores) utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza” (En: Zamudio 2003:91), son construcciones mentales que el profesor va elaborando en el devenir de su práctica y que le orientan alrededor de cómo llevarla a cabo. Obviamente, se trata de un conocimiento implícito que **se hace explícito en la acción o en las referencias que pueda hacer el educador de su actuación** (de ahí la pertinencia del empleo de la entrevista y la observación para este tipo de investigación).

Lo que distingue a esta clase de conocimiento es el hecho de que emerge y se construye con la **experiencia de actuación** del maestro, por lo que es eminentemente **personal**, supone una relación de sucesos dinámicos y emergentes que lo hacen **inacabado y sujeto a cambios**.

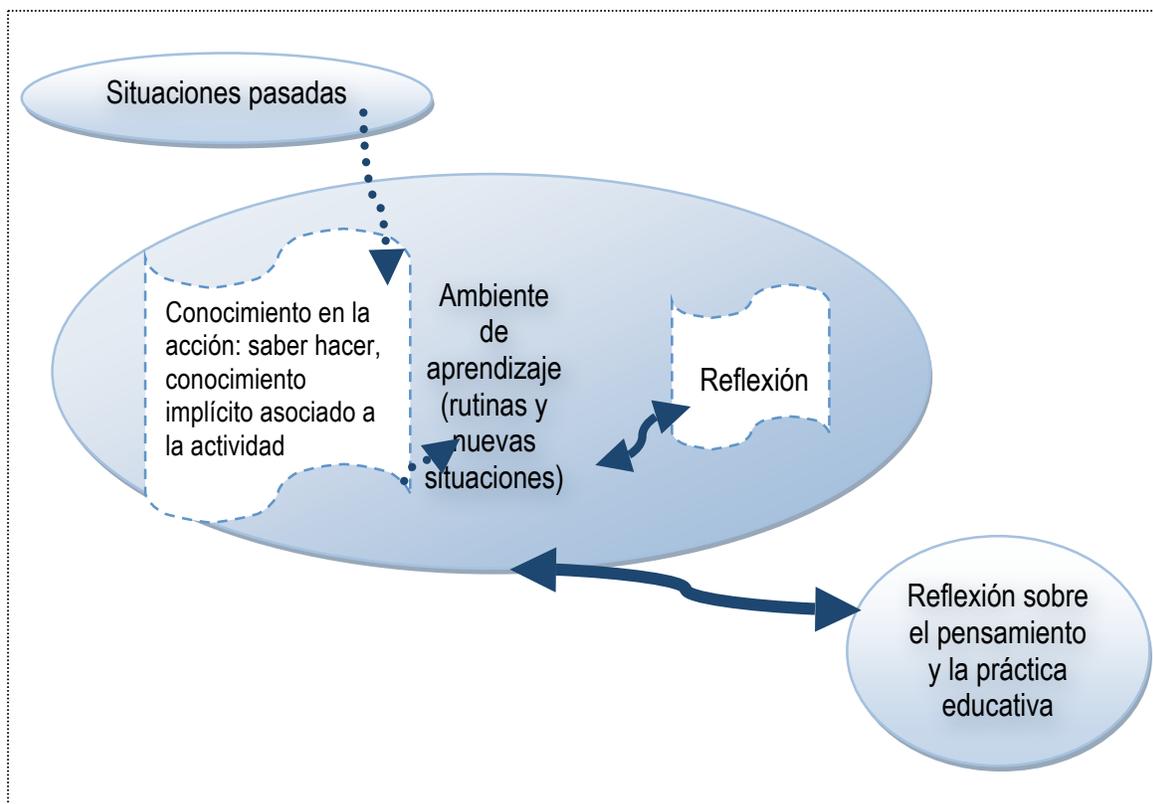
Partiendo de estos presupuestos hemos asumido que los procesos de reforma curricular y de formación profesional deben considerar el conocimiento implícito y las experiencias de los futuros educadores y profesores en formación permanente.

Schön, 1983 (en: Quecedo, 2001), destaca que el conocimiento práctico incluye tres conceptos:

- Conocimiento en la acción.
- La reflexión en la acción.
- La reflexión sobre nuestra acción y pensamiento una vez realizada.

La primera dimensión nos indica que **el profesor acciona fundamentado en sus conocimientos implícitos**, sobre los cuales no tiene un control específico, asume acciones sin que medie la reflexión sobre ésta, pues está orientado por los conocimientos que tiene, fruto de **experiencias y reflexiones pasadas**. La **reflexión en la acción** se genera **durante el desarrollo de la actividad** y ocurre cuando el profesor reflexiona sobre lo que hace y puede reorientar sus actuaciones en función de alcanzar alguna meta. En un último nivel, que consideramos más trascendental, **una vez realizadas las acciones**, el educador **reflexiona sobre éstas** y sus resultados, dando lugar a cambios o afianzando sus ideas, todo lo cual se ha de reflejar en futuras situaciones educativas. Estamos en presencia de un diálogo entre la acción y la reflexión, estamos frente a la acción-reflexión-acción.

Esta idea podemos representarla del siguiente modo:



Schön nos deja ver que los profesores están inmersos en la situación educativa (problemas, interrogantes, contenidos, nuevas situaciones, rutinas...), lo cual les permiten construir conocimientos acerca de cómo llevar a cabo la práctica, partiendo de procesos reflexivos.

Dentro de la gama de líneas de investigación que se desarrollan en torno al conocimiento práctico del profesor, encontramos las **teorías de la acción** (los estudios más emblemáticos son los de Argyris y Schön). Desde esta perspectiva, según ya se dejó ver en el gráfico y párrafo precedentes, se concibe al hombre “como un ser que diseña sus acciones, las ejecuta y evalúa sus consecuencias; adopta sus diseños cuando las consecuencias responden a sus intenciones y los modifica cuando los resultados le son adversos” (en Mavárez, 2002: 332), para diseñar la acción, el profesor hace representaciones del ambiente con posibles situaciones y diseña teorías respecto a cómo solucionar problemas o cómo alcanzar los objetivos que desea.

Argyris y Schön, sostienen que toda conducta humana deliberada tiene sus fundamentos en constructos mentales, esquemas, procesos cognitivos, éstos se constituyen en la base de las representaciones que se hace el individuo para crear un repertorio de teorías con respecto a cómo abordar las situaciones (Mavárez, op. cit.; Gallego, 2001 y Sánchez y Rojas, 2005). En otras palabras, las teorías de la acción (gobernadas por los valores, las creencias, los conceptos, las reglas, las rutinas, las normas...) rigen la conducta humana, por lo cual el hecho de conocerlas hace que podamos explicar o predecir la acción (Sánchez y Rojas, op. cit.).

Desde esta perspectiva, los profesionales se erigen como diseñadores de acciones, creadores de mapas mentales de cómo abordar las situaciones; no obstante, como ha quedado evidenciado en nuestra investigación, no siempre tales construcciones se compaginan con la actuación (Sánchez y Rojas, 2005), de ahí que para Argyris y Schön existan dos clases de teorías de acción empleadas por las personas: las **teorías explícitas o expuestas** y las **teorías en uso**.

Las **teorías explícitas** son aquellas que las personas **declaran** asumir, lo que dicen que hacen, harían o quieren hacer. A través de esta comunicación se expresa una visión de mundo y los valores sobre los que las personas afirman que fundamentan sus actuaciones (Gallego, 2001; Mavárez, 2002); “**dice que...**” es una expresión en la que se pudieran agrupar estas teorías.

Las **teorías en uso** son las que dirige la acción, suponen el conocimiento de lo que hay que hacer (conocimiento en la acción), son “mapas cognitivos tácticos a través de los cuales los humanos diseñan la acción” (Argyris, Putnam; McLain Smith, 1985; En: Gallego, op. cit., 315). Las

teorías en uso se develan en la acción real y en la reflexión que se hace sobre ésta; la expresión que empleamos para agrupar las teorías en uso es “**actuación**”.

La teoría de la acción se ha extendido para aplicarla a organizaciones y para generar cambios de conductas individuales u organizacionales. En nuestra investigación sólo hemos tomado los conceptos de teoría en explícita y teoría en uso como referentes para agrupar **lo que las maestras declaran** respecto a su práctica y **lo que hacen**, quedando en evidencia que **no siempre hay correspondencia** entre ambas teorías. Es importante aclarar que aunque existen modelos establecidos para el estudio de la teoría de la acción, en nuestra investigación no partimos de éstos.

Los estudios sobre el conocimiento didáctico del contenido:

En la línea de investigación del conocimiento didáctico del contenido se intenta despejar interrogantes como: **qué conoce** el profesor **sobre la materia que imparte** y **cómo hace para llevar tales conocimientos al salón de clase**.

Se considera que el educador posee conocimiento didáctico, producto de una construcción influenciada por el conocimiento de la materia, el conocimiento sobre sus alumnos, concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del contenido y la manera en que, en la práctica, intenta hacerlo accesible al estudiante. Grossman (1989) y Marks (1990) destacan cuatro componentes básicos del conocimiento didáctico del contenido:

- 1) Conocimiento de la comprensión de los alumnos: modo cómo los alumnos comprenden un tópico disciplinar, sus posibles malentendidos y grado de dificultad;
- 2) Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y alumnos;
- 3) Estrategias didácticas y procesos instructivos: representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y posibles actividades / tareas;
- 4) Conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia: concepciones de lo que significa enseñar un determinado tema (ideas relevantes, justificación, etc.) (Bolívar, 1993:116).

Esta nueva perspectiva enraizada en los estudios del pensamiento práctico de los profesores, que asume que los educadores tienen un conocimiento declarativo del contenido de la

materia y un conocimiento tácito de los procesos de enseñanza, generados desde la experiencia concreta de su enseñanza en el aula, ha abierto nuevas líneas de investigación centradas en el estudio de la enseñanza de campos concretos de conocimiento, como en el ámbito de la Lengua Inglesa, Matemática, o en el de las Ciencias Naturales y Experimentales.

Diseño y proceso de la investigación

“La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación. De los estudios cualitativos de caso se esperan ‘descripciones abiertas’, ‘comprensión mediante la experiencia’ y ‘realidades múltiples.’” (Stake, R. J.1999: 46).

El proceso de investigación supone la selección del diseño y la metodología a través de los cuales se hace el estudio, tal elección implica una toma de decisiones que deben estar fundamentadas en la forma de concebir el objeto de estudio y los objetivos de la investigación. En este capítulo reharemos un recorrido “objetivo” del proceso para que el lector pueda visualizar cómo se hizo el estudio y sobre la base de qué consideraciones:

En primer lugar, haremos un intento por fundamentar las razones de la opción metodológica.

En un segundo momento, expondremos la situación que pretendemos estudiar y plantearemos los objetivos de la investigación.

En tercer lugar, haremos una descripción del proceso de investigación en todas sus fases, con el objeto de propiciar una lectura de los resultados desde una amplia perspectiva del estudio que llevó a tales hallazgos.

En último lugar, describiremos las bases de la estrategia metodológica utilizada, explicando las técnicas e instrumentos de la investigación.

II.1 Un estudio descriptivo a través de una metodología cualitativa:

La opción metodológica debe responder a la naturaleza del objeto de estudio, partir de la perspectiva desde la cual enfocamos el problema y de la forma en que queremos estudiarlo.

Considerando el ánimo descriptivo que orienta la investigación y el interés de comprender la enseñanza de la lengua escrita según lo plantean las educadoras, y tomando en cuenta la naturaleza social del objeto de estudio, queda evidenciada la necesidad de optar por una metodología cualitativa para abordar el proceso de esta investigación, pues es dicha opción metodológica la que permite “(...) establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, a veces la descripción densa, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite” (Stake, R. 1999: 43).

Razones para la opción metodológica:

Sin entrar en el debate superado de las corrientes metodológicas, pretendemos exponer las razones para la elección del enfoque metodológico cualitativo desde el cual se realiza la investigación.

La inclinación metodológica viene avalada por el interés de acercarnos al estudio de la enseñanza de la lengua escrita en los primeros grados de la Escuela Básica; en un intento de comprender y describir el fenómeno desde la esencia misma de sus expresiones observables y desde las manifestaciones implícitas en el discurso.

Obviamente, el interés manifiesto exige de una metodología de investigación que, según Taylor y Bogdan (1998: 19), “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias declaraciones de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Hablamos de la **metodología cualitativa**.

Es evidente que el sujeto de la investigación cobra un papel protagónico en la misma, hay un interés por conocer sus concepciones y su quehacer, él es el que nos puede brindar la oportunidad de acercarnos a la comprensión del fenómeno, el que nos ha de develar sus pensamientos, puntos de vistas, creencias, valoraciones, acciones... En este orden de ideas, encontramos otro fundamento para asumir la metodología cualitativa, que de acuerdo a lo expresado por Bogdan y Blikien (1982: X), “...trae el estudio de los seres humanos como seres humanos al centro de la escena”.

Siguiendo con la fundamentación, diremos que el enfoque cualitativo cuenta con una serie de características (enunciadas por: Rodríguez; Gil y García, 1996; Taylor y Bogdan, 1998; Hurtado y Toro, 1998; Stake, 1999) que han de constituirse en el sustento de la selección del mismo para nuestra tesis y es que la indagación cualitativa se centra en la búsqueda de los acontecimientos, la comprensión y descripción del fenómeno y de las relaciones que se gestan en él; no busca explicar, comprobar, ni generalizar; concede importancia a la unicidad para arribar a la comprensión del fenómeno estudiado.

La investigación cualitativa se caracteriza por ser **inductiva** (los datos dan origen a las interpretaciones, a las descripciones, a comprensiones), **holística** (sujetos y escenarios son considerados como un todo: el fenómeno es tratado desde una visión amplia e integrada), **empírica** (orientada al campo donde acaece el fenómeno), **humanista** (se interesa por el ser humano como tal y no lo reduce a un dato) e **ideográfica** (busca la comprensión y la interpretación más completa del fenómeno).

Como se ha expresado en párrafos precedentes, la situación es estudiada desde la perspectiva de los actores y en el marco de referencia; esto a su vez posibilita una mejor comprensión de los problemas, puesto que no sólo se accede a la información a través del discurso oral o escrito, sino también por medio del registro de las acciones de los actores.

El diseño de investigación que usa es **abierto** (sujeto a múltiples interpretaciones), **flexible** (susceptible a modificaciones durante el proceso) y **emergente** (de la recolección y análisis de la información se generan los datos y necesidades); además de propiciar un proceso **interactivo, progresivo y dúctil**.

La investigación cualitativa puede ser entendida como:

Una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones o transcripciones de audio y de vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos (LeCompte, 1995 citado en Rodríguez, Gil y García, 1996: 34).

Como hemos visto, se sirve de múltiples técnicas de recogida de información. La información, sometida a un proceso de análisis, dará origen a los datos. En tal sentido, Erickson (en Wittrock, 1989: 269) especifica que “las notas de campo, las grabaciones y los documentos del contexto no son datos. Todos estos son materiales documentales a partir de los cuales se deben construir los datos, a través de algún medio formal de análisis...”

La información se recolecta en contextos naturales, en un proceso interactivo. Los datos se obtienen en un ámbito dinámico de análisis constructivo. Taylor y Bogdan (1998) hablan de “**análisis en progreso**” refiriendo que el proceso de análisis se desarrolla con la investigación.

Es indudable que la recolección de la información está vinculada con el análisis, del cual emergen temas, puntos de interés o incógnitas que conducen a una nueva recolección de información.

Los datos derivan en descripciones e interpretaciones que ayudan a comprender una realidad particular, sin ambicionar generalizaciones en el sentido positivista. Los estudios descriptivos “*se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización. Están redactados de modo tal que permiten a los lectores extraer sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos*” (Taylor y Bogdan, op. cit.: 153).

El investigador cualitativo:

Las características de la metodología cualitativa –descritas en el subtítulo anterior– exigen de un investigador con unas cualidades particulares que enuncian Taylor y Bogdan (1998), Hurtado y Toro (1998) y Stake (1999) y que se explicarán sucintamente a continuación:

El investigador cualitativo es consciente de no poder eliminar el efecto que causa en los sujetos de la investigación; intenta despojarse de prejuicios; no se desprende de su sensibilidad y sigue sus intuiciones; procura tener una visión global de la situación a investigar; busca validar la investigación en la coherencia de los datos; da cuenta de sus sesgos y tendencias, y recolecta información para construir conocimientos.

El investigador cualitativo aproxima al lector a la realidad:

(...) el investigador en estudios cualitativos de casos intenta facilitar la comprensión al lector, ayudar a comprender que las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple, y que normalmente no se producen por motivos que se puedan averiguar (Stake, 1999: 43).

Con base en las caracterizaciones precedentes, y con la intención de asumir el rol del investigador cualitativo, intentamos reducir al mínimo el efecto que causamos en las personas que participaron de la investigación y tomamos en cuenta tal impacto al momento de la interpretación; por otro lado, fuimos al encuentro de los fenómenos tal como si fuese la primera vez; consideramos el marco de referencia para realizar cualquier interpretación; nos abocamos a estudiar diversas fuentes de información (en los tres casos abordados hicimos triangulación de los datos); asumimos nuestras visiones y tratamos de expresarlas para que el lector las considere en sus propias interpretaciones, y consideramos la investigación como una oportunidad para aprender.

Acabaremos señalando que el desarrollo de las cualidades antes señaladas acaece en el mismo proceso investigativo; el investigador ha de conocer cuál es el papel que debe desempeñar, pero es la práctica investigativa la que le ayuda a aprender a ejercer un rol ajustado a las necesidades de la corriente metodológica por la cual ha optado. Así pues, entendemos que la investigación en sí misma se constituye en una mediadora del aprendizaje, no sólo referido al objeto de estudio, sino ante el hecho investigativo y las relaciones interpersonales.

Al tomar la decisión de investigar los hechos humanos narrados por el otro, se abre una fuente de enriquecimiento profesional y personal máxime cuando concebimos –según lo expone Saramago– que “*el otro eres tú, y yo soy tu otro...*” (En Halperín, 2003: 74). En este encuentro con el otro, con los actores de la investigación, nos toparemos con nosotros: los educadores, los investigadores, los seres humanos...

El estudio de caso como método de investigación:

La escogencia del estudio de caso como método de investigación, al igual que la selección de la metodología, está condicionada por los intereses y la forma en que se quiere abordar el objeto de estudio. Para Merina (1988) “*el estudio de caso se plantea con la intención de describir, interpretar o evaluar*” (en Rodríguez, Gil y García, 1996: 98).

En el mismo orden de ideas, y tomando en cuenta que el objetivo central de esta investigación es describir la enseñanza de la lengua escrita por parte de unas educadoras venezolanas, consideramos que el estudio de caso es la estrategia más adecuada para acercarnos a la realidad que queremos estudiar.

Dicen Rodríguez, Gil, y García (op. cit.: 91), que el estudio de caso es:

(...) una estrategia de diseño de la investigación cualitativa que, tomando como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y a las cuestiones a las que se desea dar respuesta, permite seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información.

Según los mismos autores, interpretando a Merriam (1988), el estudio de caso se caracteriza por centrarse en aspectos o situaciones concretas, lo cual permite describir de forma amplia el objeto de estudio y lo hace útil para el análisis de situaciones cotidianas. Concluiremos, entonces, que el estudio de caso se fundamenta en un razonamiento **inductivo** (los conceptos e hipótesis surgen de los datos), **particularista** (se centra en una situación específica), **descriptivo** (su resultado deriva en una descripción) y **heurístico** (propician la comprensión del objeto de estudio).

Yin (1993) clasifica los estudios de caso según el número (uno y múltiples) y según el propósito (exploratorio, descriptivo y explicativo); siguiendo el criterio del propósito ubicaremos nuestra investigación como un **estudio de caso descriptivo**.

Una objeción común a los estudios cualitativos es su escasa posibilidad de generalización y de formulación en teoría formal; sin embargo, esta crítica pierde sentido cuando el objetivo es llegar

a comprender la particularidad, la singularidad de los casos; cuando la investigación se orienta hacia la descripción e interpretación de los fenómenos y al estudio de significados (creencias, concepciones...), considerando la perspectiva de los agentes sociales involucrados. Por otro lado, tomando en cuenta las bondades de este tipo de estudio, debemos considerar que de esta investigación –a partir de una revisión afinada de los datos– pudiéramos obtener –entre otras informaciones– un conocimiento relativo a las teorías implícitas en la acción docente, que pudieran dar lugar al descubrimiento de conceptos, formulación de hipótesis y relaciones conceptuales. El estudio caso, entonces, alcanzaría un valor ilustrativo.

II.2 Un acercamiento a la situación de la enseñanza de la lengua escrita que pretendemos estudiar:

Entre las grandes creaciones del ser humano encontramos una fabulosa herramienta para la comunicación: lengua escrita, ella nos permite romper con las barreras del tiempo y del espacio y nos abre las puertas de las culturas.

El aprendizaje de la lengua escrita, en las sociedades alfabetizadas, supone la aprehensión de un instrumento para el ejercicio de la ciudadanía, toda vez que la legislación se expresa por medio de esta forma de lenguaje; las informaciones transmitidas a través de los medios de difusión masiva, en su mayoría, son construcciones escritas; las reflexiones teóricas en la sociedad actual son divulgadas a través de textos impresos o digitales; las transacciones sociales, en muchos casos, se cristalizan con la mediación de la palabra escrita... por lo cual, saber leer y escribir para el ciudadano de la República Bolivariana de Venezuela, y el resto de los ciudadanos del mundo en sociedades alfabetizadas, supone la garantía de contar con las herramientas necesarias para ejercer los derechos sociales vinculados con la libertad de expresión y el derecho a estar informado.

Siendo tan importante la adquisición de esta forma de lenguaje, las sociedades han delegado a la escuela, como institución, el proceso de alfabetización, el cual, además, propicia el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y la interacción entre los ciudadanos.

Es en el seno de los centros educativos donde, se supone, el niño debe apropiarse de la lengua escrita y hacer de ella una herramienta para la comunicación social; es en la escuela donde el ciudadano debe aprender a ser un lector crítico y expresar efectivamente su visión sobre la realidad cultural.

Sin embargo, a la luz de los resultados expuestos en el Foro Mundial de Educación en Dakar (2000), los logros de muchos sistemas de educativos en el ámbito mundial, distan del resultado descrito en los párrafos precedentes.

Es evidente que el problema no tiene una data reciente, durante décadas se han erigido importantes denuncias respecto a que la escuela no está cumpliendo con la meta propuesta, por lo cual muchos estudiosos se han abocado a formular investigaciones sobre las causas y las soluciones; aún así encontramos, hoy por hoy, la misma situación que otrora: muchos estudiantes egresan de los centros educativos sin un franco dominio de la lengua escrita, presentando no sólo fallas en su manejo, sino rechazo por la lectura y escritura, a tal punto de poder pasar la vida sin haber leído (en el sentido estricto) un libro y sin generar ningún texto donde deleve su punto de vista respecto a algo.

Los educadores son los primeros en activar la alarma de los resultados escolares, es así como llegamos a esta investigación que surge de la inquietud de una educadora de aula y autora de esta investigación que, para el inicio de la misma, contaba con cuatro años de experiencia como maestra de la primera etapa de la Escuela Básica.

Siendo educadora en el referido nivel educativo había participado de múltiples reuniones en las cuales los profesores de bachillerato responsabilizaban a sus colegas de la tercera etapa porque muchos adolescentes no comprendían lo que leían y no eran capaces de plasmar sus ideas por escrito; por su parte las educadoras de la tercera etapa apuntaban a las de la segunda, y éstas a las de la primera, quienes atribuían el hecho de que los niños no lograran un efectivo proceso de alfabetización, a una “mala base” en preescolar y a la falta de apoyo de los padres; las maestras de preescolar solían apuntar hacia los padres, pero indicaban que la responsabilidad de la alfabetización descansaba en la primera etapa. Los padres, por su parte, reclamaban que la escuela

cumpliera con la tarea asignada y demandaban de los hijos que aprendieran a leer y escribir, tal como lo exigían sus maestros.

Esta discusión no sólo se da en el seno de la escuela y el liceo, ella llega a la universidad, donde muchos profesores universitarios ven con alarma cómo una gran cantidad de sus estudiantes tienen serias dificultades para expresar ideas por escrito y cómo manifiestan no comprender la mayor parte de lo que leen (también me ha tocado asistir a discusiones con este tinte en mi experiencia docente en la universidad privada y pública).

Indudablemente, estamos frente a una problemática que demanda atención. Los educadores, a quienes hemos hecho referencia, no sólo buscan señalar los posibles responsables, sino que también proponen estrategias para generar cambios en los resultados de la enseñanza; sin embargo, el problema no alcanza la solución, por lo que año tras año nos enfrentamos a las cifras de fracaso académico asociado a la inhabilidad para comunicación escrita, en todos los niveles del sistema educativo.

Durante mi experiencia profesional propuse alternativas de solución en el marco de la escuela donde desempeñaba mi labor docente y vi con gran frustración que éstas no prosperaban. Comprendí, en mi experiencia de estudio doctoral en el País Vasco, que el fracaso de mis formulaciones estaba asociado a que no emergían del colectivo y, peor aún, a que no partían de la comprensión de la práctica educativa de mis compañeras, quienes tienen mucho que decir respecto de su proceso de enseñanza, el cual no podemos valorar ni replantear desde el desconocimiento.

Como hemos visto hay una problemática generalizada, que según se ha estudiado, trasciende las fronteras del territorio venezolano (ubicándose con una mayor o menor incidencia en Latinoamérica, el Caribe, Norteamérica, África, Europa...) y es que estamos frente a un proceso de adquisición complejo, que amerita, desde mi perspectiva, de una enseñanza coherente con la naturaleza de la forma de lenguaje que se aborda.

Antes de poder construir cualquier apreciación respecto a la enseñanza o de erigir alternativas de solución, es necesario detenernos a estudiar el proceso de enseñanza en sí mismo:

¿Cuáles son las creencias que tienen las educadoras alrededor de la lectura y escritura?, ¿cómo conciben el proceso de enseñanza y el aprendizaje?, ¿cuál es el uso que consideran deben dar a la lengua escrita en el ámbito escolar?, ¿para qué piensan que se debe alfabetizar?, ¿qué implica estar alfabetizado?... También es preciso conocer la teoría de la actividad de las enseñantes: teoría explícita (lo que dicen que hacen o harían en la práctica educativa) y la teoría en uso (lo que hacen en la praxis), es imperativo conocer los recursos que emplean para la enseñanza, el uso que dan a la lengua escrita, las actividades que propician, el tipo de texto que proponen escribir, las preguntas que hacen respecto a un texto...

En otras palabras, es necesario que nos aproximemos y describamos (caractericemos) la enseñanza de la lengua escrita de nuestras educadoras; pues consideramos que desde este conocimiento alcanzaremos la comprensión de la situación y, sin ánimos de generalizaciones, pudiéramos, como aportación, trazar algunas propuestas que contribuyan a la atención de la problemática.

II.3 Objetivos de la investigación:

Ya hemos dicho que por medio de esta investigación intentamos **comprender** un fenómeno singular: **la enseñanza de la lengua escrita a través del estudio de tres casos**, esto implica que los objetivos de la investigación estén mediados por la interpretación de las declaraciones de las educadoras, la descripción e interpretación de las observaciones de sesiones de clases, y el establecimiento de contraste entre lo que dicen las maestras respecto de su práctica y lo que hacen.

El objetivo central de la tesis es:

Comprender la práctica de enseñanza de la lengua escrita por parte de tres educadoras de los primeros grados de la Escuela Básica venezolana.

Para alcanzar el objetivo principal es necesario:

- Identificar las creencias, concepciones y valoraciones de las educadoras respecto a: la lengua escrita, la enseñanza y aprendizaje de la escritura y lectura, la alfabetización, y el uso de la lectura y escritura que se debe proponer en la escuela.
- Identificar las teorías explícitas de las educadoras referidas a la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Establecer relaciones entre el sistema de creencias (considerando los orígenes de las mismas) y las teorías explícitas relacionadas con la lectura y la escritura.
- Conocer, a través del proceso de observación, las teorías en uso que emplean las educadoras en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.
 - Describir la práctica de enseñanza de la lengua escrita de las educadoras
 - Identificar los usos de la lengua escrita que se promueven en el aula.
 - Identificar los recursos que se emplean para la enseñanza.
- Establecer las relaciones y contradicciones que existen entre las teorías explícitas (lo que dicen que hacen) y las teorías en uso (lo que hacen).

Obviamente, la búsqueda de la comprensión pasa por la formulación de interrogantes que nos arroje a: la identificación de creencias, concepciones y valoraciones, las relaciones que se establecen entre los elementos identificados y sus fuentes de origen, y el contraste entre las declaraciones y las prácticas.

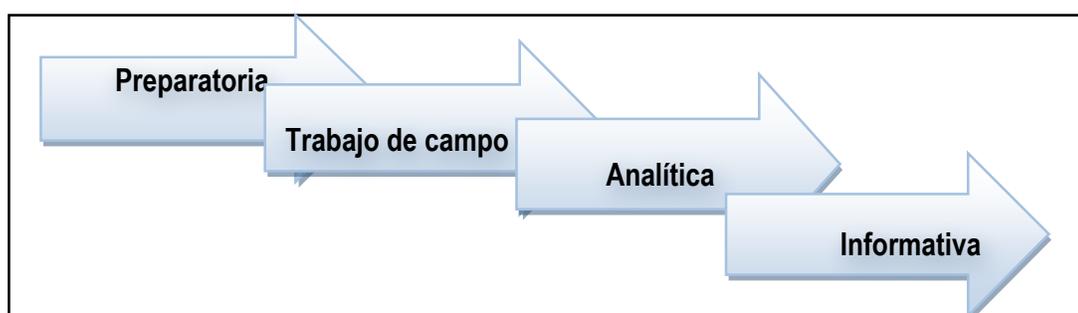
De ahí que las interrogantes de la investigación sean:

- ¿Qué dicen las educadoras respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita?
 - ¿Cómo conciben la lectura y escritura?
 - ¿Cómo conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje?
 - ¿Sobre la base de qué creencias y concepciones indican que formulan sus prácticas?
 - ¿De dónde derivan las creencias, concepciones y valoraciones de las educadoras?
- ¿Cómo enseñan las educadoras a leer y a escribir?
 - ¿Qué estrategias y recursos emplean en el proceso de enseñanza?

- ¿Qué usos proponen de la lectura y escritura?
- ¿Qué creencias, concepciones y/o valoraciones sustentan las prácticas de las educadoras?
- ¿Qué relación existe entre las declaraciones que las educadoras y sus prácticas?

II.4 Descripción del proceso de investigación:

El proceso de investigación cualitativa nos remite a un continuo interactivo en avanzada en el que no se puede delimitar claramente una separación entre las fases que en él se suscitan. En el siguiente gráfico de Rodríguez, Gil, y García, (1996: 63), se representa esta idea:



No existen claros límites entre una fase y otra, lo que no es excepción en nuestra investigación, pues se trata de un diseño emergente que ha adelantado fases y ha vuelto sobre ellas para alcanzar mayores niveles de profundización. Sin embargo, intentaremos explicar el proceso siguiendo las fases para facilitarnos el relato y una mejor comprensión del mismo.

Fase preparatoria:

Ésta supone dos etapas: la de reflexión y la de diseño.

Etapa de reflexión:

La preocupación por la temática tiene sus orígenes en mi formación de pre-grado cuando, durante las pasantías, me percaté de las dificultades que suponía la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en el ámbito escolar; entonces propuse, como trabajo especial de grado, unos talleres

para formar a los padres como facilitadores del aprendizaje de la lengua escrita; esta propuesta me condujo a la escuela donde comencé a desempeñarme como docente y en la cual viví la experiencia narrada en el planteamiento de la situación objeto de estudio.

Durante el período de trabajo en la escuela hice estudios de maestría y desde ese espacio propuse un programa radial para apoyar a las maestras de los primeros grados en el proceso de alfabetización; en mi práctica profesional propuse varias estrategias para mejorar la situación de la lengua escrita en la escuela: implementación del programa de lectura silenciosa sostenida (una propuesta chilena), escritura y publicación de cuentos narrados por niños, dotación de la escuela con libros de cuento... y, como dije con anterioridad, vi como esto sólo era posible aplicarlo en algunas aulas, y en la mayoría de las veces sólo tenía éxito con el grupo de niños que me acompañaban...

Viajé a España, a la Universidad del País Vasco, con el objeto de hacer estudios de cuarto nivel, y en mi maleta llevaba la inquietud y muchas interrogantes. Luego de algunos encuentros y reflexiones, entendí que una de las causas por las cuales mis propuestas no encontraban asidero era que no había oído lo que mis compañeras tenían que decir respecto a la enseñanza de la lengua escrita; no conocía cuáles eran sus creencias, valoraciones, concepciones respecto a la lectura, la escritura, la enseñanza y el aprendizaje de esta forma de lenguaje: había tratado de influir en sus prácticas docentes desde mis convicciones, sin considerar en ningún momento las de ellas...

Partiendo de tal reflexión, di inicio a un proceso de investigación en la Universidad del País Vasco que buscaba conocer el conocimiento didáctico del contenido, la práctica de la enseñanza y las perspectivas personales que subyacen en orden a facilitar la enseñanza de la lengua escrita; las conclusiones de esta primera investigación, en el junio del 2002, me condujeron a pensar que necesitaba un mayor nivel de profundización en el estudio y, una vez hecha la consulta con la asesora, también comprendí que tenía que volver a trabajar sobre las informaciones iniciales, era, además, necesario obtener más información y darles un abordaje distinto. Para poder profundizar en el estudio era necesario formular otro proyecto de investigación.

Etapa de diseño:

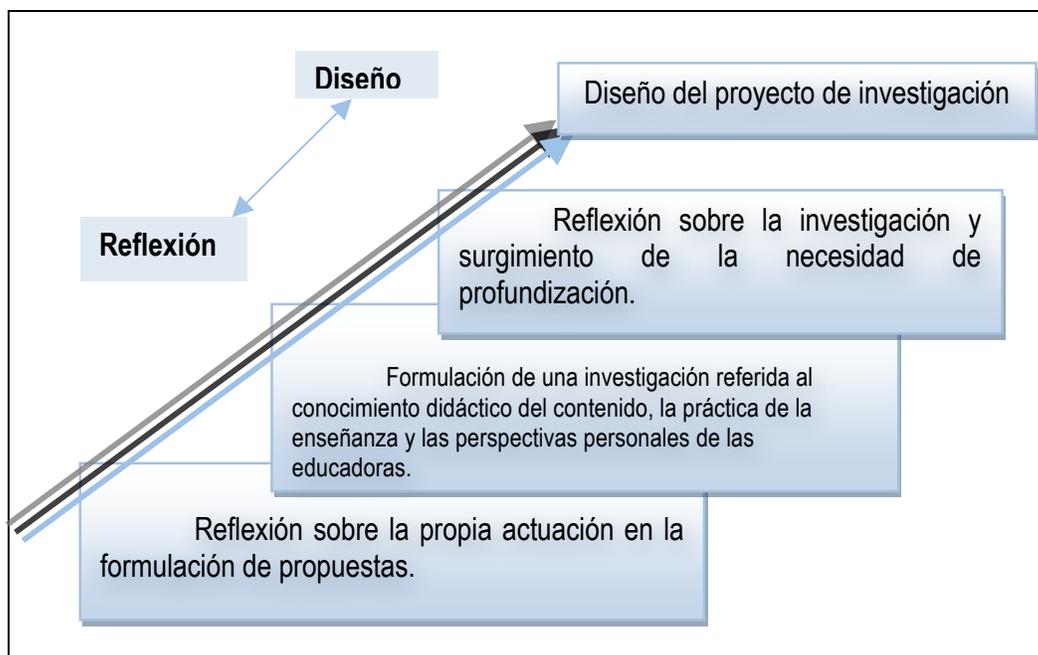
Para este momento se tomaron algunas decisiones fundamentales: se considerarían las informaciones obtenidas en la investigación precedente, pero se le daría un tratamiento distinto para obtener los datos (había que hacer unos análisis más afinados), se recopilaría más información a través de entrevistas y observaciones de clases, se tomaría en cuenta la información y datos de los cuestionarios, sin volver a emplear esta última estrategia para recopilar más información.

Seguidamente, se formuló un nuevo proyecto de investigación: la delimitación de los objetivos (planteándonos qué y cómo investigar), partiendo de éstos y de la naturaleza de nuestro “objeto” de estudio, escogimos la metodología de investigación y las técnicas de recolección de información, anteriormente señaladas.

Posteriormente, esbozamos el marco conceptual.

Finalmente, se ideó un plan de trabajo, se releeron las entrevistas para detectar puntos de interés a considerar en las próximas.

Podemos sintetizar la fase preparatoria en la siguiente representación gráfica:



Fase de trabajo de campo:

Implica el acceso al campo y la recopilación de la información.

Acceso al campo:

Al referirnos al campo hacemos alusión a una unidad educativa venezolana ubicada en la zona sur de la ciudad de Valencia situada en el estado Carabobo (zona centro norte del país). Se trata de una escuela católica, subvencionada por el Gobierno Nacional, a la cual asisten niños de escasos recursos económicos. En dicha institución se imparte educación desde el primer nivel de preescolar hasta el nivel medio profesional (abarca primero, segundo y tercer nivel de preescolar; primer, segundo y tercer grado de la primera etapa; cuarto, quinto y sexto grado de la segunda etapa; séptimo, octavo y noveno de la tercera etapa de la Escuela Básica; y primero, segundo y tercer año de Media Profesional).

Como ha quedado expresado en subtítulos anteriores, un primer acceso al campo se tiene en julio de 2001, hubo otro acceso en diciembre del mismo año, durante una investigación precedente a ésta; la tercera entrada al campo para recoger información se tiene en enero de 2003.

Para iniciar el trabajo de campo en el primer momento (julio de 2001) presenté la idea de manera informal al personal docente y directivo del centro, quienes mostraron interés y entusiasmo por la misma.

Un segundo acercamiento lo hice en una reunión docente, en la cual participó el personal directivo, quienes me dieron espacio en la reunión para exponer formalmente el proyecto. Esto lo hice como propuesta de trabajo; las maestras hicieron preguntas en torno al desarrollo del trabajo. Les pedí a las educadoras que lo pensasen, discutiesen detenidamente y decidieran si querían, o no, participar de la investigación; me retiré para que deliberaran y contestaran a mi propuesta. La respuesta fue afirmativa y así pasamos a formalizar el proceso.

El proyecto de trabajo fue presentado por el director ante los miembros del consejo técnico, quienes lo aprobaron.

Propicié un tercer acercamiento (personal) con cada compañera para explicarles con detalle nuestra forma de trabajo y pedirles su colaboración (esto lo hice considerando nuestras características culturales y preferencias de lograr acuerdos más en el marco personal que en el institucional, aunque sea para efectos laborales).

A cada maestra le fui explicando el proyecto y las motivaciones. Ante cada una reconocí que no había considerado su perspectiva para la elaboración de las propuestas pasadas y que tampoco conocía la forma en que ellas facilitaban el aprendizaje de la lengua escrita y les invité a darme, a través de una entrevista, su visión de la situación y a describirme cómo facilitaban el aprendizaje de la lectura y escritura. Ellas hicieron preguntas respecto a la recogida de información y expresaron preocupación porque serían “grabadas”, pero se mostraron más relajadas y confiadas al recibir garantías de que las informaciones sólo serían manejadas por las investigadoras (autora y asesora) y que a la institución se le presentarían los resultados cuando hubiéramos llegado a un consenso (investigadoras y educadoras). Seguidamente, iniciamos la recogida de información.

Se hizo un primer proceso de análisis y se consideró la necesidad de recabar más información relativa a la acción docente.

En diciembre de 2001 se hizo una nueva recolección de información a través de cuestionarios y observaciones de clases.

Una vez analizadas las informaciones y presentado los resultados a las educadoras (quienes, como se dijo anteriormente, reflexionaron sobre los mismos y elaboraron un cuerpo de conclusiones y sugerencias), se llegó a un consenso y se presentaron los resultados a la institución como tal.

Como se ha expresado con antelación, después que se expusieron las conclusiones de la primera investigación, se presentó la necesidad de profundizar en el estudio y es por ello que se

volvió a ingresar al campo en enero de 2003. En ese segundo momento se conversó con las tres maestras seleccionadas y se les demandó la colaboración para esta investigación, planteándoles los objetivos y el esbozo del nuevo proyecto; las educadoras se mostraron receptivas y se emprendió el nuevo ciclo de entrevistas y observaciones.

Recopilación de la información:

Como se dijo en el subtítulo anterior, en julio de 2001 se inició la recogida de información (en una muestra de doce maestras) con una **entrevista** a cada educadora; luego, se pasó un **cuestionario**.

En diciembre de 2001, una vez analizadas las primeras entrevistas y cuestionarios, se hizo una nueva recogida de datos a través de otro **cuestionario** y la **grabación de sesiones de clase**.

En enero del 2003 se volvió a recopilar información (de tres educadoras), en esta fase se hicieron **entrevistas** considerando las informaciones obtenidas en las anteriores y se observaron otras **sesiones de clases** (las educadoras habían cambiado de grado, lo cual resultó realmente ventajoso).

Se logró hacer una entrevista a cada educadora y observar igual número de sesiones (dedicaremos un subtítulo para explicar las razones de la selección de las estrategias de recolección de información y para describir el proceso vivido en la instrumentación de las mismas durante los dos momentos referidos).

Cada momento de recopilación de información supuso un momento de revisión en el caso de cuestionarios y uno de transcripción.

Fase de análisis:

Para hablar del análisis de la información nos centraremos en la investigación que se genera a partir de enero de 2003, dado que este es el inicio propiamente tal del tratamiento de la

información para esta tesis, nos despojamos de los análisis y resultados anteriores, puesto que se aborda la investigación con otra visión.

Así pues, la fase de análisis se inicia una vez que se hace las transcripciones de las segundas entrevistas y observaciones de clases, haciendo las respectivas adaptaciones a las copias hechas en la primera investigación.

Como se ha expresado en el subtítulo anterior, el análisis supuso una mayor atención al discurso, pues no sólo se consideró lo que decían las educadoras y los niños, sino cómo lo decían, y qué hacían; se hicieron las respectivas interpretaciones y el análisis de los segmentos de cada sesión de clases y secuencias de las entrevista; obtenidos los datos, se pasó a la representación gráfica y en cuadros para obtener los resultados en momentos sub-siguientes.

El proceso de análisis fue el más dilatado, no sólo por las tareas que supuso, sino porque buena parte del mismo acaeció en Venezuela donde el ritmo de vida y las múltiples ocupaciones que tengo me llevaron a diferir en muchas ocasiones la investigación que había adelantado en Bilbao hasta la interpretación y representación en mapas conceptuales de las entrevistas.

Fase informativa:

Esta fase se va fraguando en el mismo proceso de análisis y se va concretando en el presente a través de la redacción formal de este documento en el cual se incluyen las formulaciones teóricas, la descripción del proceso de investigación, **comunicación de los resultados y conclusiones.**

II.5 Estrategias para la recolección de la información:

Como ya se ha informado, la recolección de información (para la primera investigación) se realizó con todas las maestras de preescolar y de la primera etapa (doce en total), quienes mostraron gran apertura para favorecer el proceso de investigación. Para el momento de la

reducción de la información se consideró necesario restringir la muestra por lo que, siguiendo como único criterio de selección el que hubiera representación de los tres niveles de la primera etapa, se seleccionó al azar simple una maestra de cada grado.

Al iniciar esta segunda investigación, hubo que flexibilizar el criterio de pertenencia a la primera etapa puesto que se presentó un cambio en este sentido en uno de los casos. Considerando que el grado asignado a la maestra en cuestión, es el inmediato superior al último de la primera etapa no se vio como una ruptura de la idea original de seleccionar estos niveles por ser considerados, en el ámbito escolar, como el momento en el que los niños deben apropiarse de la lengua escrita.

Las informaciones recopiladas aportaron información respecto a la enseñanza de tres educadoras (PMSJ; CDGB; ERC) de los primeros grados de la Escuela Básica (de primero a cuarto grado).

Durante la primera recolección de información PMSJ ejercía como maestra de segundo grado; CDGB se hacía cargo de un curso de primer grado, y ERC se desempeñaba como maestra de tercer grado.

Cuando se hizo la segunda recopilación cada maestra estaba en un curso diferente al año escolar anterior: PMSJ había asumido un curso de primer grado, CDGB hacía su ejercicio laboral en tercer grado y ERC trabajaba con cuarto grado (este último perteneciente a la segunda etapa de la Escuela Básica).

La movilidad de las maestras en los diferentes cursos de los primeros niveles de la Escuela Básica otorgó un carácter interesante a la investigación, ya que pudimos observar el abordaje que dio cada maestra a la enseñanza de la lengua escrita en dos grados distintos. Por otro lado, el cambio de nivel pudiera dar matices diferentes a las expresiones de las educadoras y cierto es que esto ha de constituirse en una fuente enriquecedora de las informaciones, aunque no es de nuestro interés hacer un estudio comparativo al respecto.

Consideramos pertinente insistir en que entre la recolección de información para la primera investigación y la segunda, medió un proceso de estudio, y la revisión de los resultados por parte de las doce maestras que en un principio formaron la muestra. Las participantes manifestaron sentirse identificadas con los resultados presentados y crearon un cuerpo de sugerencia a partir del análisis grupal de los mismos.

Aclaremos que al pretender hacer un estudio descriptivo de la enseñanza de la lengua escrita, a través del estudio de caso, creemos pertinente acercarnos a la realidad por medio de diversos métodos, buscando con ello garantizar la fiabilidad de las informaciones y obtener información oral, escrita y práctica del fenómeno de la enseñanza.

Siguiendo la idea expresada en el párrafo anterior, optamos por los siguientes métodos de recolección de información: entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios, observación no participante.

Las entrevistas semi-estructuradas:

Razones para esta opción:

Las entrevistas nos proporcionan las siguientes ventajas: en primer lugar, posibilitan la interacción entre los sujetos y el investigador; en segundo lugar, permiten conocer aspectos no observables, pero implícitos en el proceso de enseñanza (opiniones, creencias, teorías personales...) y, en tercer lugar, al ser grabadas, nos facilitan el análisis minucioso del documento en el tiempo (Rodríguez, Gil y García, 1996).

La desventaja se desprende de la presencia del aparato (la grabadora), que pudiera condicionar el discurso; aspecto que se supera, en buena medida con la preparación, las garantías de confiabilidad y privacidad.

La naturaleza de los objetivos planteados nos condujo a optar por la entrevista semi-estructurada, la cual nos permitió demandar el mismo tipo de información a todas las entrevistadas, realizándoles preguntas dinámicas y abiertas que dieran lugar a respuestas descriptivas.

Desarrollo de las entrevistas:

Las entrevistas se realizaron en privado (entrevistadora y entrevistada) en un aula del colegio (previo acuerdo respecto a la hora de encuentro, ajustándonos al horario de cada maestra).

En cuanto a las entrevistas realizadas en julio del 2001 diremos que durante los primeros momentos algunas de las educadoras aún se mostraban incómodas con la presencia del grabador, lo cual hacía que antes de iniciar tuviéramos una conversación al respecto y se les informara en relación a los aspectos a tratar; entonces las entrevistadas se mostraban más tranquilas. Iniciábamos con preguntas que buscaban datos descriptivos comunes (datos de identificación y laborales), con la idea no sólo de recoger las informaciones, sino de que las educadoras se fuesen adaptando a la situación. Luego, se hacían preguntas o peticiones que buscaban información de carácter descriptivo, también abiertas, como las siguientes:

- Descríbeme la situación de la lengua escrita en el colegio.
- ¿Cuáles son las vertientes de la situación?
- ¿Cómo facilitas el aprendizaje de la lectura y escritura?
- ¿Qué pautas o estrategias hay en el ámbito institucional para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita?
- ¿Qué es leer y escribir?
- ¿Cuándo consideras que un niño está alfabetizado?
- ¿Qué soluciones propones ante la problemática que has descrito?
- Otras preguntas surgían durante la entrevista y emergían, generalmente, con el interés de aclarar aspectos de las respuestas dadas.

El inicio de las entrevistas realizadas en enero del 2003 resultó más sencillo ya que las educadoras se mostraron, desde el primer momento, menos inhibidas, más confiadas y, como antes,

muy dispuestas. Estas segundas entrevistas se caracterizan por ser la profundización de las primeras; se pide a las maestras que aclaren puntos de vistas expresados con anterioridad, se reformulan algunas preguntas, se enuncian nuevas interrogantes, emergidas del estudio bibliográfico, de la reflexión respecto al primer momento de la investigación y de las respuestas que dieran en la misma entrevista.

No se hizo un guión de preguntas (dando un cariz aún más abierto al momento), sino que se trabajó en función de las siguientes dimensiones:

- Concepciones sobre la lengua escrita.
- El aprendizaje, la enseñanza y la alfabetización.
- Raíces de tales concepciones (en la experiencia como aprendiz y/o en las concepciones teóricas que manejadas en el proceso de formación docente).
- Uso escolar de la lengua escrita.
- Influencia del análisis de la práctica educativa (realizado en julio con la investigadora) en la praxis actual.
- Preguntas o cuestiones relacionadas con lo que la educadora había expresado en la entrevista anterior (julio 2001).

La transcripción de las entrevistas:

Las primeras entrevistas fueron transcritas casi textualmente, pero sin considerar algunos matices que dan sentido e impulso al discurso (escenarios, fuerza que se imprime a la voz, cambios en los ritmos, pausas...), esto supuso retornar a su estudio: volviéndolas a escuchar e incorporando a las transcripciones los datos que dieran cuenta de los aspectos referidos; asimismo se hizo al hacer las copias de las segundas entrevistas.

Toda la información, referida a la entonación, ritmo, pausas, secuencia tonal, tono, encabalgamientos, sonidos paralingüísticos, y otras observaciones, fue registrada en la transcripción a través del siguiente sistema de símbolos:

<p><u>La entonación:</u> ¿? Entonación interrogativa. ¡! Entonación exclamativa.</p>	<p><u>Variaciones en cuanto al ritmo:</u> {(AC) texto afectado} Tiempo rápido (acelerado). {(DC) texto afectado} Tiempo lento (desacelerado).</p>	<p><u>Pausas:</u> Pausas breves (inferiores a tres segundos). pausas largas (superiores a tres segundos)</p>
<p><u>Cambios en la secuencia tonal:</u> / Para ascendentes. \ Para descendentes. :: Alargamiento de un sonido.</p>	<p><u>Variaciones en cuanto a la intensidad del tono:</u> {(F) Texto afectado} Tono fuerte. {(S) Texto afectado} Tono suave.</p>	<p><u>Encabalgamientos:</u> <i>Emisor: [texto afectado]</i> <i>Emisor: [texto afectado]</i></p>
<p>...- corte abrupto en medio de una palabra.</p>	<p>El <u>subrayado</u> indica énfasis en un sonido o palabra.</p>	<p> ... sonidos paralingüísticos (fenómenos como el de la risa). ((comentarios relacionados con aspectos contextuales o de cualquier tipo))</p>
<p><u>Otros aspectos relacionados con la transcripción de las entrevistas:</u> En las entrevistas las educadoras son identificadas por letras (PMSJ, CDGB, ERC). La entrevistadora es identificada con la letra L.</p>		

Debemos considerar otros aspectos relacionados con la transcripción:

- Sigue la ortografía convencional.
- Las pausas no se registran usando los signos de puntuación convencionales.
- Las incorrecciones en el uso de la lengua no son acomodadas.
- Respetar los venezolanismos y particularidades del castellano hablado en el país.

Durante este proceso se hacen relecturas de los textos, acompañadas de la escucha atenta de las cintas grabadas, buscando garantizar la mayor fidelidad posible en cada copia impresa (no se obvian informaciones, aunque puedan no ser relevantes para nuestro objeto de estudio).

El resultado de este momento es la transcripción de seis entrevistas que luego del análisis aportan datos importantes referidos a las concepciones, creencias y teorías explícitas referidas a la práctica educativa asociada a la enseñanza de la lengua escrita.

Los cuestionarios

Razones para esta opción:

El cuestionario es una modalidad de encuesta que hace posible que las cuestiones exploradas sean las mismas para todos los sujetos de la investigación, las preguntas están preestablecidas y formuladas de la misma forma para todos los encuestados (Rodríguez, Gil y García, 1996).

El cuestionario no permite profundizar en las respuestas al momento de pasarlo, dado que no se pueden agregar preguntas o hacer comentarios en medio de su desarrollo para que el encuestado de más detalles de lo que intenta decir, pero es un instrumento valioso para explorar las ideas respecto a un tópico. Podemos argüir, a favor de esta modalidad, que por tratarse de respuestas escritas, y por la naturaleza de esta forma de lenguaje, las informaciones aportadas por los informantes son producto de una elaboración más minuciosa.

La recolección de datos a través de los cuestionarios:

Los cuestionarios se pasaron de forma individual y en momentos diferentes (en julio y diciembre del 2001), para que las maestras respondieran de forma escrita a las preguntas.

El primer cuestionario se diseñó para obtener datos de identificación, profesionales e información respecto al conocimiento de la comprensión de los alumnos, conocimientos de materiales y estrategias. Se formularon preguntas de selección y preguntas abiertas:

- En cuanto a datos personales: nombre, edad y sexo.

- En lo referente a los datos profesionales: títulos de pre-grado y post grado y año de titulación; años de servicio docente; estudios actuales y área de estudio; años de servicio y niveles en los que ha laborado; grado en que trabaja al momento de realización del cuestionario; cursos de actualización.
- Referido a la facilitación del aprendizaje de la lengua escrita se hicieron las siguientes preguntas:
 - ¿Ha realizado cursos en el área de lecto-escritura?
 - De ser afirmativa la respuesta anterior, escriba la temática específica de cada curso y fecha aproximada de realización de los mismos.
 - ¿Conoce Ud. los niveles lectores?
 - De ser afirmativa su respuesta, indique ¿Qué niveles conoce?
 - ¿Diseña sus estrategias de facilitación de la lengua escrita considerando los niveles lectores de cada niño?
 - ¿Qué método emplea para facilitar la lengua escrita?
- Mencione los recursos que emplea para facilitar el aprendizaje de la lengua escrita.
- ¿Qué técnicas emplea para facilitar el aprendizaje de la lengua escrita?
- ¿Para evaluar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita usa como referente los niveles lectores?
- Conoce Ud. los datos aportados por las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Teberosky en área de lecto-escritura.
- En caso de ser afirmativa la respuesta anterior, indique ¿cuáles son los aportes teóricos de tales investigaciones que Ud. considera más importantes para la práctica educativa?
- Sobre cuáles de los siguientes temas le gustaría profundizar para mejorar su práctica educativa: estrategias para facilitar el aprendizaje de la lengua escrita; proceso de construcción de la lengua escrita; métodos de enseñanza de la lecto-escritura; situación de la lengua escrita en Venezuela; sugiera otros temas de interés para Ud. en relación a la lengua escrita.

Una vez que se transcriben las primeras entrevistas y se hacen las correspondientes revisiones al primer cuestionario, se ve la necesidad de hacer otro cuestionario con preguntas

abiertas de carácter descriptivo para obtener mayor información en cuanto a la concepción de la lengua escrita y el modo de facilitar su aprendizaje. Se hacen las siguientes preguntas:

- ¿Cómo aprende a leer y a escribir un niño?
- ¿Cuándo consideras que un niño está alfabetizado?
- ¿Qué métodos usas para facilitar el aprendizaje de la lengua escrita?
- ¿A qué edad debe iniciarse al niño en el aprendizaje de la lengua escrita?

Transcripción de los cuestionarios:

Los cuestionarios son pasados en formato digital, siguiendo fielmente lo escrito por cada educadora, para luego proceder a su análisis.

Las observaciones:

Razones para la opción:

La observación como estrategia para recopilar datos “permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce.” (Rodríguez, Gil, y García, 1996: 149).

La observación como técnica, al decir de Coll y Onrubia (1999: 61), se caracteriza

(...) per l'ús d'un cert conjunt de procediments dirigits a obtenir una percepció deliberada de la realitat a través d'un registre sistemàtic específic de determinats aspectes d' aquesta realitat en el marc d' un cert objectiu o programa de treball.

La observación nos dio la posibilidad de registrar la situación educativa en su contexto real, es decir, pudimos observar dos sesiones de clase de cada educadora, cuyo objetivo era la facilitación del aprendizaje de la lengua escrita.

Una limitación del proceso de observación es el condicionamiento que la presencia del observador y la filmadora pudieran causar en la conducta de las personas observadas; sin embargo,

a juzgar por el desarrollo de las sesiones, podemos decir que esta limitación fue salvada en una gran proporción.

Desarrollo del proceso de observación:

La observación se hizo empleando un sistema tecnológico (cámara de vídeo) que permite salvar el carácter relativo y temporal de la información recogida, para su reconstrucción en otros momentos.

Con el objeto de llevar a cabo la observación se le pidió a cada maestra que me permitiese observar una sesión de clase en la que tuvieran planificada una actividad que implicase la facilitación del aprendizaje de la lengua escrita. Las maestras fijaron el momento de grabación según su conveniencia.

En cada momento, al llegar al aula, se conversó con el grupo de estudiantes, explicándoles que estaría allí para filmar la clase y que se requería de su colaboración en el sentido de que trataran de comportarse de la manera más natural posible y sin buscar la cámara.

Para la filmación se cada sesión me ubiqué en un espacio donde mi presencia pasase lo más desapercibida posible (lo cual se logró en gran medida). Los niños, en general, se adaptaron rápido a la situación. Logré filmar sesiones de entre 20 y 30 minutos (en diciembre del 2001) y sesiones de entre 63 y 96 minutos (en enero del 2003).

La transcripción de las observaciones:

Al igual que ocurrió con las primeras entrevistas, hubo la necesidad de retomar la transcripción de las primeras observaciones, ya que en éstas no se consideraron los escenarios y acciones al tiempo que se hacía la transcripción de los textos y tampoco se tomaron en cuenta los elementos del discurso a los que hicimos referencia al hablar de las entrevistas. Es así como se retoma la observación y transcripción más detallada de cada una de las sesiones filmadas en

diciembre de 2001 y se procede a hacer las transcripciones de las segundas clases siguiendo los mismos criterios.

Se emplea la misma simbología de la transcripción de las entrevistas para referir la entonación, las variaciones en cuanto a ritmo e intensidad, los cambios en la secuencia tonal, las pausas, encabalgamientos, cortes abruptos en las palabras, énfasis, sonidos paralingüísticos y comentarios referidos al contexto.

Se hace una transcripción textual, sin alterar las expresiones propias del país ni errores de índole fonético y/o gramatical.

Cabe destacar que la transcripción también supuso usar la siguiente nomenclatura para identificar a los actores:

<p>A alguien (alumno no identificado). AA diversos alumnos que hablan al mismo tiempo. Los nombres de los niños se han sustituido por letras. A las educadoras se les identifica como maestra.</p>

La hoja de transcripción cuenta con un renglón denominado **escenario**, en el que se describen las acciones, también contiene un renglón de **diálogos** lo que permitió el registro de las acciones y conversaciones acaecidas al mismo tiempo.

El resultado de este proceso fue la transcripción completa (aunque hayan elementos que no aportaron al análisis) de seis sesiones de clase que nos permitieron registrar las teorías en uso de las educadoras: los métodos que emplean para la enseñanza, las tareas que plantean, las preguntas que hacen, los textos que proponen leer y escribir, los recursos que usan, los aspectos a los que atienden en su práctica educativa...

Descripción del proceso de análisis de las informaciones para la obtención e interpretación de los datos

*“Lo esencial es invisible a los ojos”
Antoine de Saint-Exupéry*

La obtención e interpretación de los datos supone un proceso de análisis detallado y sostenido de las informaciones, se trata de ir más allá de las apariencias para propiciar el encuentro con lo que subyace a cada declaración y acción; al respecto Stake, R (1999: 69), señala:

De dónde surgen los pensamientos, de dónde los significados, sigue siendo un misterio. La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja.

Este capítulo explica cómo se llega a que la hoja “se nos escriba”, qué procesos fueron necesarios para obtener los datos que finalmente nos van a responder las preguntas que nos formulamos para esta investigación.

III.1 Análisis de las entrevistas:

El análisis:

El proceso de análisis de las entrevistas cuenta con varios momentos y es incipiente en el momento de la transcripción (al dar sentido a las expresiones).

Interpretación del discurso:

Ésta supone la segmentación del discurso, de las respuestas, de las ideas que se quieren transmitir a través de las mismas para hacer la interpretación de las expresiones de la entrevistada

considerando los significados, las connotaciones y las expresiones no verbales. Podríamos decir que en este segmento no sólo se considera lo que dijo y cómo lo dijo (aspectos relativos a transcripción), sino lo que dio a entender con la expresión.

Se trata, pues, de una interpretación que pretende considerar todos los elementos del discurso, para “explicar” lo que quiso decir cada educadora cuando intentaba dar respuesta a las formulaciones hechas por la entrevistadora.

Análisis:

Partiendo de la interpretación hecha a cada idea se crea el segmento de “análisis”, en el cual se delimitan los temas abordados en las entrevistas y los aspectos que las educadoras consideran en relación a la lengua escrita (valoraciones, creencias, teorías explícitas...).

Secuenciación:

Las líneas temáticas abren paso a la segmentación de las entrevistas, lo cual consiste en dividir las en secuencias temáticas.

Así pues, encontraremos una tabla contentiva de la entrevista dividida en tres segmentos verticales y múltiples segmentos horizontales que tienen que ver con el desarrollo de temas o subtemas en la entrevista:

Entrevista	Interpretación del discurso	Análisis
Transcripción textual	Interpretaciones	Tema X Elementos claves en relación a la lengua escrita.
		Tema Y Elementos claves en relación a la lengua escrita.
		Tema L.

Análisis de las secuencias:

Hechos los estudios del discurso precedentes, se pasa a un nivel de análisis más afinado por secuencia temática, allí se vuelve sobre la interpretación y se intenta hacer ver por qué se llega a las deducciones, qué implica la introducción de una conjunción, de un adverbio, interjección, el uso de un venezolanismo, de una pausa o una alteración en el tono o ritmo...

El análisis de las secuencias nos permite integrar los segmentos que hemos descrito con anterioridad para hacer una interpretación integral de cada una de las secuencias temáticas considerando también las creencias develadas, las teorías explícitas, las valoraciones... que expresa cada una de las educadoras alrededor de la enseñanza de lengua escrita.

Las preguntas formuladas y cada nivel de análisis contribuyeron a la construcción de un sistema de categorías que emergió en la misma dinámica de la investigación la cual, por supuesto, tenía como gran tema generador la enseñanza de la lengua escrita.

La síntesis:

La triangulación de la información:

Los resultados de las dos entrevistas (por caso) fueron sometidos a un proceso de triangulación (se cruzaron las informaciones obtenidas y se agruparon siguiendo el sistema de categorías emergente).

Representación en mapas:

Ésta constituye la recapitulación de todo el proceso de análisis, es la expresión de la obtención de los datos propiamente dichos, que se articulan en unidades de análisis, las cuales coinciden en su mayoría en los tres casos, y que nos dan idea de las **concepciones, valoraciones, creencias, orígenes de tales creencias y datos sobre las teorías explícitas** de las educadoras con respecto a la enseñanza de la lengua escrita.

Tenemos entonces mapas conceptuales y del discurso relativos a:

- Concepciones sobre las metodologías de enseñanza.
- Conceptos básicos referidos a la lectura.
- Conceptos básicos referidos a la escritura.
- Creencias básicas que condicionan la forma de actuar.
- Creencias básicas en relación a la lectura y la escritura que condicionan su forma de actuar.
- Consideraciones respecto a la adquisición de la lengua escrita según los estudios psicolingüistas.

En relación a la última categoría (relacionada con los estudios psicolingüistas), debemos decir que se introduce como tema por ser la investigación más difundida en los talleres de formación docente y presentada en el marco de sugerencias de estrategias metodológicas para la enseñanza. Esto último nos pudiera explicar las contradicciones en las que caen las educadoras al hacer referencia a tales hallazgos.

Los datos expresados en los mapas conceptuales nos sirven para contrastarlos con los obtenidos a través del análisis de las informaciones recolectadas por otros medios y nos conducen a la construcción de los resultados y conclusiones de la investigación.

III.2 Análisis de los cuestionarios:

El tratamiento de los cuestionarios fue un proceso simple en el que se hizo la lectura de la información, el análisis y la síntesis de los datos.

El análisis:

Durante la primera investigación las informaciones aportadas en los cuestionarios fueron tomadas como datos directos para ser incorporados al análisis global. Al emprender el estudio de

esta tesis hubo la necesidad de releer los cuestionarios y someterlos a un proceso de análisis distinto.

Análisis de la información:

Se seleccionaron las unidades de análisis que emergían de las mismas formulaciones realizadas.

El análisis del primer cuestionario supuso la disgregación de las informaciones, según el siguiente sistema de categorías: datos personales y profesionales, información referida a la teoría explícita respecto a la enseñanza de la lengua escrita, información respecto a las formulaciones psicolingüistas.

En el análisis del segundo cuestionario se consideró estudiar las informaciones tomando en cuenta las creencias alrededor del aprendizaje de la lengua escrita, lo que supone estar alfabetizado y la información relacionada con las teorías explícitas relativas a la enseñanza de la lectura y la escritura.

La síntesis:

Triangulación de las informaciones:

Se hizo la reagrupación de los resultados en categorías, lo cual dio origen al perfil y mapas de representación.

Perfil:

Las informaciones aportadas en el primer cuestionario –relacionadas con datos personales, de formación y experiencia laboral– dieron origen a un breve perfil profesional de cada educadora; asimismo, las informaciones relacionadas con la lengua escrita fueron incorporadas en la semblanza

como resumen de las perspectivas de las educadoras en relación a: las formulaciones psicolingüísticas, los intereses de formación y las teorías explícitas.

Mapas:

Derivados de la triangulación entre el primer y el segundo cuestionario; representan las creencias, valoraciones alrededor del aprendizaje y la alfabetización, las teorías explícitas de las educadoras en torno a la enseñanza y la información manejada relativa a los hallazgos de Ferreiro y Teberosky.

III.3 Análisis de las observaciones:

El análisis:

El proceso de análisis de las observaciones supuso múltiples momentos en la investigación y, al igual que con las entrevistas, comenzaron a emerger en el proceso de la transcripción (al intentar dar sentido a las expresiones).

Interpretación del discurso:

Para dar este paso fue necesaria la segmentación del discurso, de los diálogos y escenarios, considerando los temas o aspectos tratados, y lo que los participantes querían transmitir en cada intervención. Las interpretaciones de las expresiones buscan que irruman los significados, las connotaciones y las expresiones no verbales para que, considerando el contexto y la forma de expresar, lleguemos a explicarnos lo que se dio a entender, lo que quiso decir cada participante.

Análisis:

Esta dimensión se genera de la interpretación del discurso y consiste en señalar las valoraciones, los temas, los recursos, las actividades, los usos que se dan a la lengua escrita,

aspectos a los que atienden, la evaluación... en fin, se destacan los aspectos que dan claras referencias a la teoría en uso de las educadoras.

Segmentación:

Surge del nivel de análisis precedente y consiste en dividir la sesión según la actividad que se esté desarrollando, estos segmentos pueden contar con sub-segmentos que son determinados por variaciones dentro de la misma actividad.

Los niveles de análisis descritos se presentan según la siguiente tabla:

Escenario	Diálogos	Interpretación del discurso	Análisis
Acciones de los participantes.	Transcripción textual de diálogos	Interpretaciones	Segmento A Elementos claves relacionados con la enseñanza de lengua escrita.
			Sub-segmento A1
			Segmento B

Análisis de los segmentos:

Este proceso nos permite integrar niveles de análisis anteriores identificando las **unidades temáticas, objetivos** y la **actuación** general de la maestra y estudiantes, para proceder a la **descripción y análisis** detallado del segmento, deteniéndonos en las **interpretaciones** de los aspectos relacionados con el **discurso** y la **actuación de los participantes**.

Como se dejó ver en el nivel de análisis anterior, los segmentos pueden dividirse en sub-segmentos y éstos también son detenidamente analizados.

Cabe destacar, que hasta el momento se había hecho el análisis de las sesiones completas y que en el análisis de los segmentos se obviaron elementos que no estaban vinculados con el interés investigativo (la enseñanza de la lengua escrita), por lo cual no se tomaron en cuenta las

intervenciones relacionadas con llamados de atención alrededor de la disciplina, interrupciones o disertaciones que se alejan del objeto de estudio.

El análisis de los segmentos nos brindó la ocasión de tener una idea clara de cómo es la teoría en uso de cada una de las educadoras en el proceso de enseñanza de la lengua escrita.

La síntesis:

Triangulación de la información:

Se cruzó la información arrojada en las sesiones siguiendo un sistema de categorías que nos permitió contrastar las actuaciones de cada educadora en dos sesiones de clase.

Cuadros de sesiones:

En estos cuadros se expusieron los datos arrojados en las sesiones de cada caso, señalando: segmentos, objetivos, temas, actuación, usos de la lengua escrita y recursos materiales empleados en cada sesión y que dan cuenta de las teorías en uso empleadas por cada educadora en la enseñanza de la lengua escrita.

III.4 Proceso de triangulación de la información por caso:

La triangulación es un paso acaecido en cada proceso de análisis de la información recolectada a través de las entrevistas semi-estructuradas, los cuestionarios y las observaciones de las sesiones.

Hemos visto que cada proceso de análisis generó un sistema de categorías que permitió cruzar las informaciones arrojadas a través del mismo método de recolección de información, todo lo cual no sólo hizo posible contrastar y complementar las informaciones, sino que dio lugar a la representación sintética de las mismas (en mapas y cuadros).

Así pues, las categorías y sub-categorías que surgen de las entrevistas son:

- Conceptos básicos referidos a la escritura: concepciones en torno a: escribir, saber escribir y la expresión escrita.
- Conceptos básicos referidos a la lectura: concepciones alrededor de: leer, saber leer y la comprensión lectora.
- Concepciones sobre las metodologías de enseñanza: señalamientos sobre la metodología tradicional, la propia práctica y la práctica actual.
- Creencias básicas que condicionan su actuación pedagógica en relación a la lengua escrita: fuentes y referencias de la propia práctica asociadas a las creencias.
- Concepciones básicas sobre la lectura y escritura que condicionan su actuación docente.

Las categorías que se generan del análisis de los cuestionarios son las siguientes:

- Datos personales, de formación y experiencia laboral.
- Creencias alrededor del aprendizaje.
- Creencias relativas a la alfabetización.
- Valoraciones asociadas al aprendizaje.
- Valoraciones respecto a la alfabetización.
- Teorías explícitas en torno a la enseñanza.
- Información manejada respecto a los hallazgos de Ferreiro y Teberosky.

Durante el proceso de análisis de las sesiones emergieron las siguientes categorías (que develan la teoría en uso de cada educadora con respecto a la enseñanza de la lengua escrita):

- Objetivos.
- Temas.
- Actuación (actividades).
- Usos de la lengua escrita.
- Recursos materiales.

Una vez realizado el primer nivel de triangulación (que supone el cruce de información obtenida por un mismo método de recolección), se procede a hacer la triangulación de los datos derivados de tal proceso.

En otras palabras, los resultados de los análisis de las informaciones fueron contrastados y dieron origen a un cuerpo de datos que permitieron describir las teorías de actuación (explícitas y en uso) de las educadoras respecto de la enseñanza de la lengua escrita, así como las concepciones sobre el aprendizaje de esta forma de lenguaje.

Cuadros de resultados de caso:

En éstos se presentan los datos expresados en la síntesis que siguió a cada proceso de análisis. El cuadro de cada caso contiene el siguiente sistema de categorías:

- Temas (escribir, leer, usos de la lengua escrita, enseñanza, aprendizaje).
- Creencias respecto de cada una de los temas.
- Teorías explícitas respecto a cada tema.
- Fuentes de las creencias y/o de las teorías explícitas (asociadas a cada tema).
- Teorías en uso (asociadas a cada tema).

Las categorías están asociadas a los objetivos planteados y a las informaciones que emergieron durante el proceso de investigación; consideramos que los datos son descriptivos de las concepciones de las educadoras y la forma de abordar la enseñanza de la lengua escrita.

Finalmente, considerando las mismas dimensiones temáticas, y aspectos abordados en los cuadros, se hace una síntesis explicativa de cada caso y se destacan las congruencias y contradicciones que se expresan en cada uno.

π Análisis de las informaciones

*“Sólo se puede ver lo invisible si se está buscando”.
(Sherlock Hommes)*

Este capítulo de análisis de las informaciones supone la ubicación en el contexto de estudio, la identificación de cada uno de los casos y la exposición de los resultados obtenidos a través del análisis de las informaciones recabadas por medio de diversas técnicas e instrumentos de recolección de información.

IV.1 Contexto del estudio:

Ubicación y descripción del centro:

El sistema educativo venezolano se estructura en niveles y modalidades. Los niveles son: preescolar (desde maternal hasta tercer nivel), educación básica (desde primer grado hasta noveno, divididos en tres etapas), educación media diversificada y profesional (dos años de formación para bachilleres y tres para técnicos medios), y educación superior. Las modalidades (que comprenden también en los diversos niveles) son: educación especial, educación para las artes, educación militar, la formación de ministros de culto, educación de adultos y educación extraescolar. La educación es obligatoria en todos los niveles hasta el medio diversificado, y gratuita hasta el pregrado universitario (según lo garantiza la Carta Magna en su artículo 103).

La clasificación de los planteles educativos está en relación directa con el nivel (niveles) y/o modalidades a los que atiendan (preescolar, Escuela Básica, Liceo, Escuela Técnica, Unidad Educativa, Colegio Universitario, Politécnicos, Institutos Universitarios Pedagógicos, Tecnológicos, Universidad y otros que tengan los fines estipulados para cada nivel y modalidad del sistema educativo).

La institución en la que se sitúa nuestra investigación es una Unidad Educativa, esto se debe a que abarca los niveles desde preescolar hasta el medio profesional. Además se denomina como Obra Social por tratarse de un centro educativo católico, subvencionado por el Gobierno Nacional y por la Asociación Venezolana de Escuelas Católicas, que atiende a una población de escasos recursos económicos.

La referida Unidad Educativa está ubicada en territorio venezolano (específicamente en la zona sur de la ciudad de Valencia, Edo. Carabobo).

Nuestra investigación se centra en el nivel de la educación básica (específicamente en la primera etapa y primer grado de la segunda), se desarrolla en la observación de la práctica de enseñanza de la lengua escrita en los referidos cuatro grados, en cada uno de los cuales se atiende a una población de cuarenta estudiantes.

Es de destacar la confesión católica del centro educativo, ya que este aspecto debe ser considerado al momento de leer y analizar las informaciones y datos, pues tal característica ha de estar en la base de algunos valores acentuados durante las sesiones y la selección de los contenidos temáticos de textos y canciones. En el mismo orden de ideas, debemos subrayar que uno de los momentos de filmación fue en el período navideño (una época de gran celebración en todo el territorio nacional y, por ende, en muchas instituciones educativas).

Por otro lado, conviene considerar que una de las políticas del centro educativo es poner a disposición de los maestros las posibilidades de actualización a través de cursos y talleres de formación, de ahí que en los cuestionarios se tomara en cuenta la participación en talleres relacionados con la lengua escrita.

Finalmente, debemos decir que el artículo 107 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela establece que la enseñanza de la lengua castellana tiene un carácter obligatorio en todos los niveles y modalidades del sistema educativo; por su parte, la primera etapa de la educación básica (de primero a tercer grado) es considerada como un período en el que el máximo alcance de los niños y niñas, en relación a la lectura y escritura, ha de ser “la apropiación del

sistema de la lengua escrita”, lo cual supone la alfabetización y el desarrollo de habilidades comunicativas a través de tal forma de lenguaje.

IV.2 Los casos:

Las maestras de Educación Básica:

La educación, según la Carta Magna (artículo 104), ha de estar “a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica”. Esta última dimensión nos indica que, para el ejercicio del oficio de educar, es necesario contar con una formación académica acreditada. En tal sentido, se entiende que la educación básica estará a cargo de licenciados o licenciadas en educación (o su equivalente, según sea el centro de formación), de personas que ostenten título de maestro o maestra normalista (en el caso de los egresados de las extintas escuelas normalistas), y educadores en formación (cursantes del octavo semestre de Educación).

En nuestra investigación contamos con una Maestra Normalista, una Licenciada en Educación y una Profesora quien, además, cuenta con un título de Técnico Superior Universitario en el área educativa.

Identificación de los casos:

Ya hemos dicho que empleamos siglas para referirnos a cada caso (**ERC; PMSJ; CDGB**), ahora esbozaremos el perfil de cada educadora (el cual fue posible construir a partir de la revisión y análisis del primer cuestionario).

ERC es una Maestra Normalista que cuenta con más de cuarenta años de edad, obtuvo su título de educadora en el año 1964, y para el momento de recogida de la información (2001) contaba con veintidós años de experiencia profesional.

ERC ha desempeñado su labor docente en las tres etapas de la educación básica (nueve años en la primera, nueve años en la segunda y cuatro años en la tercera), para el momento de la

recolección de la información estaba trabajando en tercer grado (durante la investigación se desempeñó en tercer y cuarto grado).

Entre 1998 y el año 2001, ECR participó en tres talleres de formación, uno de los cuales estaba relacionado con la enseñanza de la lengua escrita: “Estrategias de lecto-escritura en preescolar y la primera etapa” (abril y noviembre de 1998); la educadora manifestó interés por el estudio del proceso de construcción de la lengua escrita y propuso como posibles temas de estudio asociado a la lectura y escritura: “literatura infantil” y “jugando con las palabras en la lectura y escritura”.

Estamos ante una profesional con una formación docente que data de cuatro décadas atrás, con una dilatada experiencia en el campo de la educación.

Según los temas de **interés en torno a** la lengua escrita (taller en el cual participa y los que sugiere), ECR demanda de una formación que le permita **conocer cómo aprenden a leer y a escribir** a los infantes, el **uso de textos literarios** para los niños y **estrategias para la enseñanza** de la lectura y escritura (basadas en palabras y juegos).

Cabe destacar, que el hecho de que ECR, señale como centro de interés de formación los referidos en el párrafo precedente, nos devela que **concibe el juego como estrategia metodológica**, que **valora la literatura como texto a ser usado en el aula** de clase y, por último, que **considera la palabra para abordar la enseñanza** de la lengua escrita.

PMSJ es Licenciada en Educación, para el momento de la recolección de información (a través del primer cuestionario) contaba con una edad que oscilaba entre treinta y seis y cuarenta años, tenía un año de graduada y cuatro años de experiencia docente (uno en la primera etapa, dos en la segunda y uno en la tercera), durante el período de la investigación trabajó en segundo y primer grado de la educación básica.

La educadora afirma haber realizado cinco cursos de formación docente entre el año 1998 y 2001, uno de los cuales fue referente a ortografía (no detalló si se trataba de un curso para la

enseñanza). Negó haber participado en talleres asociados a la lecto-escritura y, frente algunas propuestas de taller asociados a la lengua escrita, se manifestó **interesada** en participar de un taller referido a las **estrategias para la enseñanza** de tal forma de lenguaje. No propuso otros talleres inscritos en el área.

Se trata de una educadora con una relativa experiencia en el campo educativo y con una incursión incipiente en la primera etapa de educación básica.

CDGB se graduó de Profesora en el año 2001, un año antes obtuvo el título de Técnico Superior Universitario; para la fecha de realización del primer cuestionario (2001) contaba con dos años de experiencia laboral, desempeñada en la primera etapa de la educación básica. Durante el proceso de investigación se desempeñó como educadora en primer y tercer grado.

CDGB manifestó interés por el estudio de los siguientes temas: estrategias para facilitar el aprendizaje de la lengua escrita, proceso de construcción de la lengua escrita y métodos de enseñanza de la lecto-escritura.

El hecho que haya seleccionado los tres tópicos de estudio nos indica que considera que requiere formación en **estrategias para la enseñanza, conocer el proceso de adquisición** de la lengua escrita y **estudiar los métodos de enseñanza** de esta forma de lenguaje.

CDGB es una educadora de una breve experiencia profesional, con el aval de haber dedicado sus primeros años de ejercicio laboral a la primera etapa de la educación básica.

IV.3 La enseñanza de la lengua escrita a través de cada caso:

En este sub-título pretendemos presentar los análisis realizados a las entrevistas y sesiones de clase, la representación gráfica (cuadros y mapas) de las informaciones obtenidas a través de las distintas estrategias de recolección (entrevistas, cuestionarios, observaciones de sesiones).

Análisis de las entrevistas:

Como se ha expresado con anterioridad, las primeras entrevistas se llevan a cabo en julio de 2001 y las segundas en enero de 2003; cada una fue sometida a un proceso de interpretación y de división en secuencias (esto último considerando los ejes temáticos).

Análisis de las secuencias de la primera entrevista de ERC:

La entrevista se llevó a cabo en julio de 2001 (época de actividades administrativas para las educadoras y de vacaciones para los niños).

Primera secuencia:

El tema central de la secuencia es la **identificación de la entrevistada**.

Análisis de la primera secuencia:

El inicio de la secuencia lo marca la entrevistadora al demandar a la educadora los siguientes datos: nombre, años de servicio en la institución y grado en el cual le corresponde trabajar en este momento.

La maestra proporciona la información solicitada: indica que le han asignado tercer grado para el próximo año escolar; por otro lado, destaca que ha trabajado con primero, segundo y quinto grado durante los siete años de servicio en la institución (contamos con información que dice que la

maestra ha trabajado seis de estos siete años en los dos primeros grados de la educación básica, nivel en los que se promueve el proceso de alfabetización).

Finaliza la secuencia cuando la educadora aporta el último dato.

Segunda secuencia:

La temática de esta secuencia gira en torno a la **situación de la lengua escrita en el centro educativo**.

Análisis de la segunda secuencia:

La secuencia comienza cuando la entrevistadora solicita una descripción de la situación de la lengua escrita en el colegio (considerando la experiencia de la maestra).

La educadora indica que hay **deficiencias** en este ámbito; destaca que los niños se expresan oralmente de manera espontánea y “bien”, contrasta esto con la expresión escrita, señalando que “*allí muchos se pierden*”, es decir, que no logran expresarse de igual modo. Matiza lo dicho señalando que hay una minoría que sí va logrando ordenar sus ideas por escrito. Evidentemente, la maestra establece una **vinculación entre la oralidad y la escritura** al iniciar su referencia con los alcances relacionados con la lengua oral.

En una secuencia subordinada la maestra supedita la situación de **deficiencias** en la lengua escrita a la participación de **los padres**, quienes, según refiere, **manifiestan no contar con herramientas o el nivel cultural para ayudar** a los niños.

La educadora habla de una **mejora** en las fallas referidas en la lengua escrita y atribuye el cambio a la adopción de la **metodología de proyecto**, también vincula el trabajo con esta metodología a un **mayor nivel de compromiso por parte de los representantes**. Aclara que las mejoras no son muy notables en términos de porcentajes.

Tercera secuencia:

El tema de esta secuencia es la **situación en la lengua escrita de los niños que llegan a primer grado**.

Análisis de la tercera secuencia:

La entrevistadora introduce la secuencia con un par de preguntas a través de las cuales conmina a la educadora a que le diga cómo llegan los niños a primer grado respecto a la lengua escrita.

La maestra indica que **no llegan con un “nivel iniciado”**.

En esta secuencia nos desvela que **concibe el proceso de enseñanza desde una perspectiva sintética (alfabética)**, esto se desprende de las referencias que hace respecto a que algunos niños reconocen las letras; otros, las sílabas, y un “*índice muy corto*” llega con una lectura fluida (expresa una **visión ascendente** sobre la lectura).

Suponemos que concibe el **aprendizaje como un proceso**, esto se deduce de la expresión “*van entendiendo*”, creemos que no se refiere a la comprensión, sino al proceso de lectura en voz alta, esto se desprende de que **sólo refiere aspectos relacionados con el código**.

Cuarta secuencia:

El centro temático de esta secuencia es la **situación de la lengua escrita en segundo grado**.

Análisis de la cuarta secuencia:

La interrogante que marca el inicio de esta secuencia es: “*¿Y en segundo grado?*”, una pregunta que pide a la educadora que describa la situación de la lengua escrita en segundo grado.

La maestra declara que en este grado hay una mejoría (tal apreciación nos deja ver que concibe el **aprendizaje como un continuo**), acota que siempre hay grupos a los cuales “les cuesta” aprender a leer y a escribir.

En una secuencia subordinada vuelve a vincular la falta de **ayuda de los padres** con el hecho que algunos niños les cueste el aprendizaje, indica que ha planteado la **formación de los padres** para que puedan ayudar a los niños; deja ver que considera que los padres deben tener una visión clara de la problemática y saber a quién recurrir.

Quinta secuencia:

Esta secuencia gira en torno a la **situación de la lengua escrita en quinto grado**.

Análisis de la quinta secuencia:

Al inicio, con una interrogante, la entrevistadora pide la descripción de la situación de la lengua escrita en quinto grado.

La educadora indica que en la oportunidad que dio quinto grado “*no se notaba tanto el problema con la lengua como con matemática*”; la expresión precedente nos deja ver que había problemas en lengua, aunque la maestra no especificó cuáles.

Sexta secuencia:

El eje temático de esta secuencia lo constituye la **identificación de causas de la problemática descrita alrededor de la lengua escrita**.

Análisis de la sexta secuencia:

El inicio de la secuencia lo vuelve a delimitar la entrevistadora al formular la siguiente cuestión: “*¿Cuáles son las vertientes de la situación que me has descrito?, las posibles causas de...*”

La maestra reitera, como situación asociada a la problemática en torno a la lengua escrita, la participación de los **padres**, los cuales, según refiere, **no cuentan con “herramientas”** o tienen **“bajo nivel cultural”**; incorpora la posible **indiferencia** de los representantes y la **evasión de la responsabilidad de ayudar** a los hijos diciendo que no saben cómo hacerlo.

Otra causa de la problemática es, según la entrevistada, la **falta de exigencia de textos** de consulta, la **carencia de variedad de los textos** y que los niños **lleven textos no asignados**. Se observa una contradicción en cuanto a que propone como vertiente de la problemática la falta de variedad de textos al tiempo que indica como óbice el que los niños lleven textos no asignados.

Agrega como causa de la problemática la **falta de amor por la lectura** y la **ausencia de hábito lector**: *“consultan un poquito a la biblioteca; I pero no se ha logrado que ellos tengan... I {(F) que sean lectores, pues.} y que de verdad sean amantes de la lectura, II ese hábito lector cuesta, {(S) cuesta, cuesta bastante.}”* La presencia de la conjunción adversativa “pero” nos indica que a pesar de que los niños consulten en biblioteca no se logra el amor hacia la lectura ni el hábito, lo que hace ver que la maestra pareciera tener la expectativa de que con la acción primera (consulta en biblioteca) se lograra el amor hacia la lectura y hábito de lector.

En esta secuencia la maestra nos deja claro que no se le pide, con carácter obligatorio, a los niños que lleven un libro, pero también con la expresión *“...siempre están de que **no tienen el libro** (...)”* nos indica que demanda un libro específico (así lo deja ver con el uso del singular) y el hecho de que no lo tenga se constituye en una causa del problema descrito.

Finalmente, insiste en la **falta de ayuda de los padres como causa del problema**.

Séptima secuencia:

El contenido de esta secuencia está vinculado con las **estrategias para la enseñanza de la lengua escrita en primer grado**.

Análisis de la séptima secuencia:

Al principio de la secuencia la entrevistadora pregunta: “¿Qué estrategias utilizó usted para facilitar el aprendizaje de la lengua escrita?”

La maestra delimita la amplitud de su respuesta, indicando que ha de referirse a primer grado, esto hace que la temática de la secuencia sea más específica que la interrogante que la inicia.

La educadora centra su respuesta en la explicación del uso que da a un recurso didáctico (fichas con palabras, sílabas, letras...), éste nos vuelve a revelar una **visión sintética de la enseñanza de la lengua escrita**.

Vemos entonces que la educadora enseña el **código: letras, palabras, sílabas**; aunque no nos dice si sigue una secuencia ascendente.

La maestra propone la **formación de palabras**, la **asociación dibujo-palabra** y palabra con **objetos cotidianos**.

La entrevistada nos indica que considera en el vocabulario de las fichas las palabras de los empaques de cocina. **Parece valorar el hecho que se incorporen palabras de uso cotidiano**, las palabras con las cuales el niño esté familiarizado.

Nos deja ver que luego que se establece la **asociación dibujo-palabra** (en una especie de juego de **memoria**) sigue con el **análisis** de la misma: “Llevarlos a que... I vamos a suponer: –¿Allí dice radio? **{(AC) (S)}** Bueno, como tenemos el dibujo del radio vamos a ver dónde está el radio entonces, bueno, a ver cómo se escribe–}”.

La educadora nos manifiesta que usa un libro de lectura inicial (éste es concebido bajo un **enfoque sintético**), nos aclara que no lo usa de la manera tradicional y que trabaja en función de los intereses de los niños: “(...) pero el trabajo con *Mi jardín* no lo hacíamos de llevar esa lectura así:

I {{AC}} –hoy está marcada esta lectura, se la aprenden y...}, I sino que I veíamos todo eso, y hablábamos de todo lo que estaba ahí, este, I que les llamaba más la atención y por qué(...)-I”.

Hay indicios de que la maestra **propicia la construcción de palabras a partir de la escogida en el libro por los niños**: “**{{S}} – (...)** ¿cómo podemos completar otras cosas I a partir de esta palabra que usted dictó o de este dibujo?–}”

La entrevistada asegura emplear tarjetas de **juegos de memoria** para trabajar la **escritura**, buscando la **asociación dibujo-palabra** para luego, en un ejercicio memorístico, escribir la palabra.

La maestra indica: “No utilicé mucho, en primero, el de que ellos mismos explicaran por escrito, porque I se les hacía..., I se les hacía difícil, a ellos les costó un poco lumml **{{S}}** un poco ya, como dicen,} de ordenar y escribir”. El hecho que nos haga esta acotación nos refleja que concibe **la enseñanza del código separada de la expresión**.

La educadora atribuye a la formación en preescolar la dificultad de los niños para expresar sus ideas por escrito; explica que a los niños les cuesta ordenar sus pensamientos para luego escribir.

Nos aclara que a mediados de año escolar los niños escribían “cosas cortas”, las cuales primero expresaban oralmente y luego por escrito. La maestra parece considerar importante que la expresión oral anteceda a la escrita, esto nos da a entender que considera que **la lengua escrita depende de la oral**.

Octava secuencia:

El tema de esta secuencia versa sobre las **estrategias de enseñanza de la lengua escrita en segundo grado**.

Análisis de la octava secuencia:

Delimita el comienzo de la secuencia la interrogante formulada por la entrevistadora: “¿Cómo trabajó en segundo grado y en quinto grado?”

La maestra deja claro que centrará su respuesta en la descripción del trabajo realizado en segundo grado y nos permite ratificar que **en primer grado no atiende a la comprensión**: “Bueno, en segundo grado, *l este, l ya sí **con la tendencia más hacia la comprensión***”.

La entrevistada nos devela que en segundo grado **demanda la comprensión de textos**: “*así sean pequeños*”. Itera su visión de que **en primer lugar el proceso se da en lo oral y luego en la escrita (en el caso de la expresión de lo comprendido)**.

La educadora explica el proceso de lectura para la comprensión: primero hace una **lectura colectiva**; luego, les conmina a **recordar** lo leído; seguidamente, centra la actividad en la **búsqueda de significados y establecimiento de relaciones**; el paso posterior es **escribir** coherentemente **respecto a lo leído** y finalmente, les pide hacer un **dibujo** relacionado con lo leído. Aclara que la secuencia de la actividad puede variar en cuanto a que se puede hacer el dibujo antes del escrito y partir del diseño para crear el texto.

La educadora destaca la necesidad de que el **dibujo y la palabra** estén **asociados**, con lo cual parece pretender garantizar la **consecución del significado**: “*Un poquito jugando mucho con..., con lo que es el..., l {(F) lo que es el dibujo para no desconectarlo de que hay una imagen, l de que no es una palabra suelta} ahí en el aire y..., y..., y {(S) con el significado*”.

Novena secuencia:

La presentación del libro como **estrategia para la enseñanza de la lengua escrita en quinto grado** es el tema de esta breve secuencia.

Análisis de la novena secuencia:

La interrogante que anuncia el inicio de esta secuencia es: “¿Y:: *I en quinto grado?*” Con esta formulación se demanda que la entrevistada describa su trabajo con la lengua escrita en ese nivel.

En esta secuencia la educadora nos deja ver que trabaja la lengua escrita por medio de un **libro que contiene textos literarios y ejercicios** vinculados con tales textos. La relación de ejercicios que hace tiene que ver con: **preguntas, resúmenes, juegos de palabras, completar expresiones, completar dibujos**. Obviamente, **no es la educadora quien decide las estrategias**, es el texto el que contiene tanto las lecturas como las actividades que se harán alrededor de ellas. Esto nos confirma la tendencia de la educadora a precisar de un **texto único** para el trabajo en el aula.

Décima secuencia:

El tema que se desarrolla en esta secuencia es: **las directrices institucionales en torno a la lengua escrita**.

Análisis de la décima secuencia:

Se introduce el tema con una pregunta de la entrevistadora referida a si existen directrices de la institución en torno a la enseñanza de la lengua escrita.

La maestra indica que la institución da “*algunas orientaciones*”.

La educadora destaca el hecho de que cada maestro debe “*solventar la (...) situación que tiene*”, de este modo deja ver que cada educador debe encargarse de abordar las situaciones problemáticas que puedan surgir alrededor del aprendizaje de la lengua escrita.

Por otro lado, la entrevistada subraya que es ahora cuando se han ido abordando los casos con dificultad alrededor de esta forma de lenguaje, gracias a la intervención de la Trabajadora Social. La maestra expresa que considera que los casos de niños con dificultades para aprender a leer y a escribir no deberían ser tratados exclusivamente por la educadora de aula.

La maestra no nos dice con claridad cuáles son las directrices de la institución, nos indica que **dan algunas orientaciones** y, al vincular esto con la labor de la **Trabajadora Social**, parece querer indicarnos que ésta brinda **orientaciones en los casos** (referidos por la maestra) **que presentan dificultades para aprender**.

Décima primera secuencia:

Las concepciones sobre leer y escribir son tema de esta secuencia.

Análisis de la décima primera secuencia:

El tema se genera a partir de una interrogante formulada por la entrevistadora: “*¿Maestra E. me puede decir qué es leer y qué es escribir para usted?*”

En principio la maestra declara que “**no separaría (...) leer y escribir**”, nos indica que al momento de ejecutar un proceso se ejecuta el otro. No nos está hablando del proceso de aprendizaje sino de que la acción de leer implica la de escribir y la de escribir supone la lectura: “**(...) porque yo l estoy leyendo y estoy escribiendo y si yo leo, pues no estoy escribiendo en la hoja pero lo (...) estoy transcribiendo (...) lo que estoy leyendo**”.

Señala que la lecto-escritura es “**un proceso, se conjuga o se une**” (acá se refiere al aprendizaje), agrega que “**a veces se explota más la parte de la pura escritura**”; justifica esta situación indicando que el niño “**(...) tiende más a agarrar el lápiz para hacer algo, l antes de agarrar el libro para entender lo que hay ahí**” (con esta declaración nos devela que considera que en la génesis de la lengua escrita el niño se interesa primero por escribir y luego por leer).

Décima segunda secuencia:

La temática de esta secuencia se desarrolla en torno a las **dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura**.

Análisis de la décima segunda secuencia:

Es la educadora quien introduce el tema al acotar que la separación de la lectura y escritura trae como consecuencia dificultades: “***se separan / entonces cuesta un poco***”.

Nuevamente la educadora nos deja ver que atribuye las dificultades de los niños a la actuación de los representantes.

La maestra ejemplifica la acción de los padres en la asignación de tareas a los hijos: “***escriba, así (...) no entienda, no sepa lo que está escribiendo***”. La educadora expresa que su hipótesis respecto a por qué los padres proponen este tipo de tarea a sus hijos: por mantenerlos ocupados.

Finalmente, la educadora añade que aunque les da orientaciones a los padres, éstos las siguen al principio y luego las abandonan. Cabe destacar, que las propuestas, que refiere la educadora dar a los representantes, como ejercicio de escritura, son **juegos de palabras centrados en el código**, aún cuando ha señalado la importancia del significado.

Otro aspecto que nos devela la maestra respecto a la enseñanza es la **necesidad de que lo escrito sea primero oral**.

Décima tercera secuencia:

Las **alternativas de solución ante la problemática** planteada alrededor de la lengua escrita son tema de esta secuencia.

Análisis de la décima tercera secuencia:

A partir del planteamiento, hecho por la educadora en el segmento anterior y otros, surge la interrogante que formula la entrevistadora y que da inicio a esta secuencia: “**¿Qué alternativas de solución propone (...)?**”

La maestra pone en boca de los representantes una propuesta de solución: **incrementar el número de libros en la biblioteca**, indica que la carencia de libros dificulta la investigación, la cual ya ha señalado como actividad de escritura y lectura.

Décima cuarta secuencia:

Las orientaciones de la institución vuelven a ser tema de entrevista.

Análisis de la décima cuarta secuencia:

La entrevistadora vuelve a introducir este tema puesto que la educadora no llegó a mencionar ningún lineamiento dado por la institución, así que pregunta: “(...) **¿me podría decir ahora qué orientaciones recibe con respecto a cómo facilitar la lengua escrita?**”

La maestra relata que un Orientador le hacía llegar material contentivo de estrategias para la enseñanza, informaciones y formación respecto al tema.

La entrevistada refiere que el orientador le facilitó **material para el desarrollo de la atención**, valorando dicho material como “**buenísimo**” (el hecho que haga mención de este material nos indica que asocia esta habilidad del pensamiento con la lengua escrita y que los ejercicios de atención favorecen el aprendizaje de esta forma de lenguaje).

La educadora indica que en la actualidad, “*cada cierto tiempo*” tienen talleres de formación (no relacionados directamente con la lengua escrita) en los que se plantean las situaciones

especiales del aula. Manifiesta, con cierto nivel de nostalgia, que la situación actual dista de la anterior (cuando estaba el orientador).

Décima quinta secuencia:

A través de esta secuencia se devela la **concepción respecto a la alfabetización** que tiene la educadora.

Análisis de la décima quinta secuencia:

La entrevistadora abre la última secuencia con la siguiente interrogante: “**¿Cuándo considera usted que un niño está alfabetizado?**”

La maestra inicia su respuesta aclarando que considera que “**no hay un momento, / ni estricto, ni exacto**” para hablar de que un niño está alfabetizado, fundamenta su respuesta señalando que “**cada niño (...) va cumpliendo (...) su proceso y va quemando sus etapas y va madurando**”. Con las expresiones usadas por la maestra en su argumentación podemos ver que concibe el **aprendizaje de la lengua escrita como un proceso que tiene etapas** y que, además, **está asociado a la maduración del infante**.

La entrevistada deja ver que el grado en que está el niño no tiene que ver con que esté alfabetizado o no.

La maestra vincula la “**curiosidad**” alrededor de la lengua escrita con la alfabetización, de hecho manifiesta que nota que los niños están alfabetizados “**en la curiosidad de ellos (...) por fijarse en todo, y leer y decir: “Aquí dice esto.” Y todo lo que uno tiene a la mano (...) enseguida salen y lo leen**”.

Podemos deducir que la educadora asocia el nivel de **independencia** y el **interés** del niño por la lengua escrita con el hecho de **que sepa leer y escribir**.

Análisis de las secuencias de la segunda entrevista de ERC:

La entrevista fue realizada en enero de 2003.

Primera secuencia:

El tema central de esta secuencia es **la situación, alrededor de la lengua escrita, de los estudiantes de tercer grado**. Esta secuencia se divide en tres sub-secuencias que versan sobre distintas dimensiones del tema que hemos enunciado como central.

En la primera sub-secuencia la maestra nos describe cómo recibió al grupo con respecto a la lectura, y nos indica *grosso modo* cómo fue la evolución del grupo. La educadora también nos muestra algunas creencias alrededor de la relación de los niños con la lengua escrita.

Luego de hacer referencia a la entrevista anterior, la entrevistadora inicia la secuencia demandando a la entrevistada que intente responder a una serie de incógnitas que presentamos a continuación: ¿cómo fue la experiencia de alfabetización? (en el curso de tercer grado que culminó), ¿cómo consiguió a los niños en el área?, ¿cómo abordó el proceso de enseñanza?, ¿cómo le fue en el proceso?

La maestra nos deja ver que el “**nivel**” **era regular** al indicar: “*yo no los encontré tan..., como quien dice, I tan desnivelados*”.

La educadora nos devela que considera el **ritmo lector** y la **comprensión de textos para evaluar la lectura**, así señala que: “*traían una..., una base bastante buena, I eh, I de lectura I un poquito avanzada, no digamos que, ¿verdad?, ya totalmente, este, I una lectura así fluida, pero sí de bastante comprensión*”.

La maestra indica que había un pequeño grupo al cual le costaba más el proceso, y que **los más adelantados ayudaban** a los que lo necesitaban, lo cual contribuyó a superar la situación.

La educadora nos revela que considera que la **forma en que se inicie** el niño en la lengua escrita **influye en el interés** que éste pueda tener por la misma, así que apunta a que a los niños les llamaba la atención el área, y asocia esta situación al “trato” que se le dio a la lectura en primer grado. Parece considerar que normalmente **a los niños se les dificulta el lenguaje**.

En la segunda sub-secuencia el tema sigue alrededor de la descripción de la relación que tienen los niños con la lengua escrita.

Con miras a que la entrevistada se detenga en la descripción del proceso de enseñanza, la entrevistadora reformula la interrogante: “**¿Y cómo abordaste el proceso de enseñanza?**”

La educadora indica que los niños se mostraban interesados por el área y que le ayudaban en el proceso (con la espontaneidad en las aportaciones ante los trabajos propuestos).

La entrevistada manifiesta que a pesar de que la redacción no estaba “bien fomentada” esto mejoró a partir del interés de los niños: *“pero sí me di cuenta de que fueron adquiriendo, pues, a través de sus preguntas, y a través de sus intervenciones, y a través de..., de ese querer ellos mismos hacer; I entonces les ayudó bastante.”* Acá la maestra nos indica que considera que la **práctica independiente y la participación activa** de los estudiantes están **asociadas** a las **mejoras en la redacción**.

La maestra habla de los resultados del proceso indicando: *“No salieron, tú sabes, al decir, **{{(F) cien por cien,}}** pero sí..., sí se ve que están encaminados en esa..., I en esa parte de..., I de producir / y de ya llegar, ¿verdad?, a una redacción como..., como más completa, pues, donde ellos tomen en cuenta I de todos los aspectos..., no solamente el..., la::..., lo que significa cada palabra y dónde debe encajar, este, I signos de puntuación, eh, I la parte de la ortografía”*. En el análisis de lo expresado por la educadora podemos ver que considera que **el aprendizaje de la redacción supone una progresión**; además que la **redacción** implica **producir, conocer el significado de las palabras, la coherencia, el uso de los signos de puntuación y la ortografía**. Según el orden en que formula su discurso parece considerar que el uso de signos de puntuación y la ortografía son conocimientos que se dan a posteriori.

La maestra propone con insistencia que un **aspecto favorable a la redacción es que los niños se muestren interesados en la misma.**

La educadora, al referirse a la situación de los niños respecto a la redacción, señala: “**{(AC) (F) ellos tienen la idea y te redactan y te dan to::do un pensamiento completo.}**” Con esta formulación nos deja ver que **asocia la redacción a la expresión del pensamiento.**

La maestra también nos manifiesta que considera la **estructuración del texto y el uso de signos de puntuación como aspectos a considerar en la evaluación de la redacción:** “*Pero ya en la parte, {(AC) por ejemplo,} de ellos ir, este, I eh, I como dividiendo, ¿verdad?, I {(AC) ¿hasta dónde va a llegar este pensamiento?, y que éste se relaciona con aquel y entonces le vamos a colocar punto, una coma, le vamos a colocar, vamos un punto y aparte.} I Ahí en esa partecita fue donde...”*

La educadora nos revela que en su práctica propone a los niños **redactar un texto a partir de un título o de alguna explicación** dada en clases, y nos indica que estas actividades hicieron que **mejoraran la redacción.**

La maestra asocia la mejora en la redacción a las siguientes acciones: “*preguntar mucho, leer, buscar, I este, I hablarse entre ellos y, bueno, y a uno ser más o menos como orientador, pero dejar que ellos I fuesen buscando por ellos mismos*”. De este modo reitera que considera importante el **interés del niño** y el **rol del educador como un orientador.** La educadora nos describe su actuación como orientadora (formula preguntas a los estudiantes para dar paso a la actividad independiente).

El tema de la tercera sub-secuencia es el abordaje de la **lectura en el curso de tercer grado.**

La entrevistadora formula interrogantes para que la entrevistada hable sobre el hábito lector, el proceso de lectura y si los niños leen.

La educadora señala que centró la **lectura en un texto** y deja ver que se hacían lecturas para investigar **alrededor de los temas tratados en el aula** y que si lo que buscaban no estaba en el libro, proponía **investigaciones en la biblioteca**. Una vez más, aparece la referencia al **texto único** en las declaraciones de la educadora.

Segunda secuencia:

En esta segunda secuencia la maestra nos revela un conjunto de **creencias vinculadas con la lectura**.

Análisis de la segunda secuencia:

El inicio de la secuencia lo demarca la siguiente formulación hecha por la entrevistadora: “Y::, | a ver, | **{(S)}** cuando hablamos de leer, | ¿a qué nos referimos exactamente?,} o sea, ¿cómo podríamos definir leer?, ¿qué, **{(AC)}** desde el punto de vista de la maestra E,} | implica leer?”

La educadora visualiza la lectura como una **herramienta para aprender**: “Bueno, eh, | leer yo lo veo, y se los indicaba a ellos mucho, como el hecho de que, | eh, | es la manera de aprender”.

La maestra expresa, además, que leer es una experiencia que **permite mejorar la expresión oral y la escrita**.

Podemos observar en la expresión de la maestra que considera que **leer desarrolla la comprensión de la lectura en sí misma y los conceptos que se estudian**: “mientras yo más leo y más entiendo, | pues, por un lado mejor, | (...), | el hábito de lectura que tengo, y por otro lado, entonces, ya **{(AC)}** voy entendiendo, a lo mejor, muchos conceptos, o voy refrescando conceptos que ya tengo”. La educadora destaca a sus estudiantes la **función informativa** de la lectura y que les hace ver la importancia de tal función. Aunque vemos que la función a la que hace referencia es la **matética**.

Respecto a cuándo podemos decir que se **está leyendo**, la educadora subraya la **independencia en la búsqueda de información**.

Tercera secuencia:

Esta secuencia tiene como eje temático la **comprensión lectora**.

Análisis de la tercera secuencia:

La secuencia es iniciada por la entrevistadora, quien conmina a la educadora a que le diga: *“¿Cómo detectas II que hay ese proceso de comprensión?, ¿en qué momento?, ¿cuándo llega esa comprensión?”*

La **comprensión lectora** para la educadora está **asociada con la independencia** en la realización de actividades alrededor de la lengua escrita y con el **interés** de escribir con un **objetivo claro**.

Cuarta secuencia:

Las concepciones respecto a la relación entre leer y escribir, y la expresión escrita son las líneas temáticas de esta secuencia. Esta secuencia consta de dos sub-secuencias.

La primera sub-secuencia gira alrededor de la **relación** que establece la maestra **entre escribir y leer**.

La entrevistadora da paso a esta secuencia demandando que la entrevistada le diga qué es escribir.

La educadora nos deja ver de manera directa que **no separa escribir de leer**: *“(…) yo lo veo como muy unido a leer”*.

La maestra sustenta la visión referida en el párrafo precedente: “*porque II yo veo (...) {(DC) (S) que el niño que te hace una línea o te hace unos redonditos (como le dicen ellos), unos garabaticos, I y a veces tú los oyes que están hablando de lo que están haciendo}*”. Cabe destacar que **no considera que los garabatos signifiquen algo** aún cuando ha hecho esta referencia.

La entrevistada indica que ve la escritura “ligada” a la **expresión del pensamiento**.

La maestra declara que **la lectura se inicia en el momento que el niño hace sus primeros intentos de escribir**. Indica que la lectura se encuentra en el hecho de querer expresar a través del trazo lo que se piensa para que otros lo sepan.

La educadora **establece relación entre los actos propiamente dicho de leer y escribir**: “*yo pienso que una cuestión es cuando él se expresa, hay una lectura y luego él la expresa verbalmente, y otra, cuando él lee y después ya es capaz de escribir*”.

La educadora considera que el **proceso** de aprendizaje está “**completo**” cuando **el niño es capaz de escribir** puesto que “*ahí entra pensamiento, lectura [y...] {(F) Y, en sí,} la escritura*”.

En la segunda sub-secuencia la temática es alrededor de la **expresión escrita**.

La interrogante que inicia esta sub-secuencia es: “*¿Y cuándo un niño comienza a expresarse por escrito?*”

La maestra declara que “**incluso**” en el garabato hay expresión. Con la acotación que citamos a continuación la maestra nos deja ver una **relación de dependencia entre la lectura y la escritura**: “*una vez que él, I este, I ya entiende ese proceso de la lectura, ya él entonces va, también, tratando de acomodarse, de organizarse para hacer su..., su trabajo escrito*”. Queda visto que considera que la **comprensión lectora precede a la expresión escrita**, siendo que la primera permite la organización de la segunda.

Quinta secuencia:

Las funciones de la escritura son tema de esta secuencia.

Análisis de la quinta secuencia:

La entrevistadora pide a la entrevistada que le diga qué funciones, además de la informativa, atribuye a la lengua escrita.

La educadora apunta a las funciones de **comunicar a los demás lo que se entiende, quiere o siente**; valorando como la más **importante** la función **informativa**. En esta secuencia la maestra nos vuelve a insistir en que **escribir** implica **ordenar el pensamiento**.

Sexta secuencia:

El eje temático de la secuencia es el **proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura**.

Análisis de la sexta secuencia:

La demanda de la entrevistadora se centra en que la maestra describa cómo es el **proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura**.

La educadora manifiesta que **no se trata de un proceso que ocurre de igual forma en todos los niños**, explica que **algunos aprenden con una metodología y otros lo hacen con otra**. Refiere: *“hoy en día, I tenemos un poquito afuera eso de..., de que el niño aprenda las letras y que el niño aprenda a unir letras I; y, sin embargo, a veces te consigues niños que, este, I a través de eso es como a él se le facilita más I ir entendiendo los..., los signos para él después poder leer”*. Con esta expresión nos deja ver que, según la **tendencia actual, el niño no debe aprender el nombre de las letras y la unión de las mismas** (según el método alfabético), también nos indica que hay niños a quienes se les hace más fácil el proceso iniciando con el conocimiento de las letras. Agrega que hay niños que escriben a partir de imágenes.

La entrevistadora insiste en preguntar si el niño sigue una secuencia para aprender y la educadora señala que sí, pero reitera que varía según la metodología. Como podemos ver la maestra habla de una secuencia **de aprendizaje que se supedita a la secuencia de enseñanza**.

La maestra refiere que trabaja con la **imagen y la palabra**, dibujos, juegos y cantos, añade que siempre hay quien “*no entra en ese proceso*” y ella busca cuál es el que le conviene.

Distingue dos métodos: **el alfabético** (letras, sílabas, palabras...) y otro con más “**dinamismo**”. Respecto del primero señala que al proceso de enseñanza le **falta motivación y es de un ritmo más lento**. Al segundo lo refiere como un método con “**dinamismo**” en el cual se **mezclan juego, imagen y palabra con cuentos y sucesos de la vida cotidiana**.

Séptima secuencia:

La temática de la secuencia se centra en el **método de enseñanza**. Ubicamos una subsecuencia en la que la maestra explica un poco cómo es su **proceso de enseñanza**.

Análisis de la séptima secuencia:

La secuencia se inicia cuando la entrevistadora conmina a la entrevistada a que le diga **cómo guía el proceso de aprendizaje**, y le plantea la posibilidad de que le diga a través de **cuál método** lo hace.

La entrevistada expresa estar abierta a la posibilidad de **emplear cualquier método que el niño requiera**, agrega que **los métodos no se aplican “puros”**: “*puro, puro tú no lo aplicas*”. “*A veces los tienes que I condensar \, I unos y otros*”. Sin embargo, manifiesta que está más influenciada por el **método global**. Indica que los niños hacen **asociación** aún cuando trabajen con palabras completas de uso cotidiano puesto que tales son asociadas a una realidad. Al señalar esto nos está dejando ver que **parece entender que el método global rechaza la asociación**.

Como ya quedó dicho, en la primera sub-secuencia la maestra revela algunos datos del **proceso de enseñanza**.

La sub-secuencia es iniciada por la entrevistadora, quien demanda detalles respecto al siguiente comentario expresado por la maestra: *“por ejemplo, si tú empiezas por palabras, palabras que ellos conocen... I porque **{(AC)}** las manejan entre ellos, las manejan en sus juegos, las manejan en la casa,} I este, I ya, ¿verdad?, de todas maneras, la están asociando a una realidad”*.

La entrevistadora quiere que la educadora aclare si se trata de palabras que conocen por su uso en la oralidad o de las que conocen su caligrafía. La maestra describe a grandes rasgos el proceso y revela que emplea **palabras de uso cotidiano**, que **invita a los niños a escribir las palabras según creen que se escriben** y luego **propone contrastar la hipótesis del niño con la escritura convencional**, usa el **deletreo en ese contraste**, deja ver que **los niños se ayudan entre sí**.

El cierre de la secuencia es una síntesis del tema general, pues la maestra insiste en dejar ver que usa identificación de letras, sílabas, palabras... Inferimos que rechaza la construcción de la palabra a partir del deletreo.

Finalmente, reitera que **no hay un método único**: *“Hay una conjugación de métodos; **{(AC)}** yo creo que hoy en día no se usa un método,} I así, I solo. Y veo que el método que más ha quedado ha sido el global \”*.

Octava secuencia:

Los **factores que influyen en el aprendizaje** se constituyen en la materia de esta secuencia.

Análisis de la octava secuencia:

A petición de la entrevistadora se inicia esta secuencia para hablar de los factores que considera la educadora que influyen en el aprendizaje.

La maestra indica cuatro factores: **la propia experiencia de aprendizaje**, las **experiencias con personas** allegadas que ayuden a niño en el proceso, **la televisión** (como factor negativo) y el que el niño trate de hacer su **trabajo** de manera **independiente** (usando la imaginación).

Novena secuencia:

La comprensión lectora es la temática central de esta secuencia.

Análisis de la novena secuencia:

El inicio de la secuencia lo propicia la entrevistadora, quien demanda a la educadora que le diga **qué se necesita para que un niño comprenda un texto**.

La educadora asocia la comprensión lectora a conocer el **significado de las palabras del texto**: *“entender el significado, vamos a suponer, de..., de..., de cada una de esas palabras.”* Asimismo, considera que el niño debe establecer una **relación entre el título** y lo que se expresa en el **texto**; habla de un **contexto que rodea al texto y al título** como un elemento a considerar en la comprensión.

La maestra considera que el **hábito lector** contribuye al desarrollo de la **comprensión**, y establece una relación directa entre la **motivación** hacia la lectura y el alcance de la **comprensión** lectora, fundamenta su apreciación en el hecho de que el niño tiene ocasión de preguntar acerca del texto cuando está motivado.

Décima secuencia:

La secuencia versa sobre la **redacción** de textos.

Análisis de la décima secuencia:

La pregunta que da inicio a esta secuencia es: “¿Y qué se necesita para que un niño redacte?”

La educadora **supone que aunque el niño no comprenda la lectura, es capaz de redactar**. Refiriéndonos a un caso de su aula, la maestra nos revela que considera que debe haber un orden en el pensamiento para llegar a realizar una redacción adecuada. También nos deja ver que piensa que **el aglutinamiento refleja falta de orden en el pensamiento**; por otro lado, expresa que para **evaluar la redacción** considera el **uso de los signos de puntuación**.

Con sus declaraciones indica que no comprende la razón por la cual un niño teniendo una letra “bellísima” y que lea, pueda tener problemas de redacción; esto nos indica que atiende a los **aspectos formales** y supone que su cumplimiento estaría **asociado a una adecuada redacción**.

Décima primera secuencia:

La secuencia tiene como tema central la **enseñanza asociada a la alfabetización**. Esta secuencia tiene una sub-secuencia subordinada que trata de **los aspectos a considerar para decir que un niño está alfabetizado**.

Análisis de la décima primera secuencia:

A través de esta secuencia la maestra nos manifiesta su posición referida a la enseñanza; nos dice de manera directa que **no se puede hablar de que la escuela cumple con la función de alfabetizar**; deja claro que en la escuela se da un proceso de alfabetización, pero **el maestro no alfabetiza** puesto que esto implicaría enseñanza (“–*Bueno, yo alfabetizo porque yo estoy enseñando*”).

a leer, *II porque yo estoy enseñando al niño. -}*”), y que considera que el educador no enseña: “*el maestro, en sí, **no enseña**, el maestro **facilita** el proceso \, **{(DC)}** el maestro **orienta**, I un maestro **guía**, I el maestro **sugiere**}*”.

Nos indica que **el niño tiene su conocimiento** y que **la maestra ofrece estrategias, métodos, para que los ordene.**

La educadora asocia los procesos de **observación, análisis y razonamiento** con el proceso de **alfabetización.**

Valora el rol del educador como necesario para orientar al niño en su proceso de aprendizaje.

Los **aspectos a considerar para decir que un niño está alfabetizado** son tema de la primera esta sub-secuencia.

La sub-secuencia se genera con la interrogante de la entrevistadora: “*¿Y qué debe saber un niño para que uno diga: **{(F)}** –Oye, ya este niño está alfabetizado–?*”

La maestra propone como pre-requisito para la alfabetización **orden** en el **pensamiento**, la **observación**, el **razonamiento**, la **clasificación**, la **diferenciación** y la **comparación.**

Finalmente, la educadora declara que considera que un niño está alfabetizado cuando: “*(...) ya él es capaz de producir algo completo, I bien ordenado, que tiene secuencia, pues, lo que está..., lo que él está produciendo*”.

En esta subsecuencia vuelve a insistir en que los procesos de lectura y escritura están asociados y que el hecho de que **el niño mejore su escritura tiene que ver con una mejora en la lectura.**

Décima segunda secuencia:

El tema centro de atención de este segmento es la **enseñanza de la lengua escrita**.

Análisis de la décima segunda secuencia:

El inicio de la secuencia lo demarca la entrevistadora, quien pretende que la entrevistada le diga si se **enseña a leer y a escribir o a usar la lengua escrita**.

La maestra declara que se hace más énfasis en la enseñanza de la lengua que en el uso; matiza indicando que primero **se enseña a leer y a escribir y luego se enseña el uso** (indica que **esto no debería ser así y atribuye tal práctica a su experiencia como aprendiz: “{(F) porque la manera como a uno lo enseñaron} I {(S) es como uno lo está haciendo ahorita con los niños}”**). Es importante destacar que la maestra admite que replica la forma de enseñanza que vivió como aprendiz, aunque considera que no es la adecuada. Más adelante agrega que su dinámica de enseñar no ha variado mucho con relación a la de su experiencia como aprendiz.

La educadora nos deja ver la influencia que ha tenido su experiencia como aprendiz en su práctica cuando nos comenta: *“en una primera oportunidad uno ve, ¿verdad?, que: {(AC) – ¡Caramba!, a mí me enseñaron eso así I y eso, yo veo, I tengo que hacerlo así. Yo veo que eso rinde, I veo que eso da resultado–} I Pero, entonces, uno se fija que el grupo no va por ahí; \ entonces, bueno, I hay que I cambiar un..., un poco, I aunque, I a lo mejor, I después al final tu vienes a ver y llegas a este punto que tú querías dar primero”*. Podemos interpretar que ha introducido algunos cambios según las características de los grupos, pero que termina trabajando según lo había planteado originalmente. En el mismo orden de ideas, vemos como la educadora **valida la metodología empleada para su propio proceso de enseñanza indicando que dio resultado**.

La maestra nos refiere el método **alfabético** como el empleado para su propio proceso de enseñanza: *“Tú sabes que a nosotros nos enseñaron {(F) (CD) letras, I sílabas, I palabras, I y*

*después, / frases, / oraciones, / el párrafo / } / y después **{(S) una lectura completa}***". Contrasta este método con lo que parece asumir como una tendencia **actual** que consiste en que los niños "vayan *entendiendo de una vez / el significado de la palabra.*" Valida la última tendencia indicando que "eso *les facilita más producción escrita*".

La educadora nos deja ver que en la actualidad predomina el **método global**, vinculándolo con el conocimiento del **significado**.

Décima tercera secuencia:

Como tema medular de la secuencia tenemos la **experiencia de la maestra como aprendiz de la lengua escrita**. Se introduce una sub-secuencia en la que se habla de la **visión que tiene la maestra de los aprendices**.

Análisis de la décima tercera secuencia:

La entrevistadora abre paso a esta secuencia conminando a la entrevistada a que narre lo que recuerda del propio proceso de aprendizaje: "**{(F)¿qué más recuerdas de ese proceso de..., de aprendizaje?,}** ¿cómo fue ese proceso de enseñanza \?"

Al contrario de lo que expresara en la secuencia anterior, la maestra valora esa experiencia como que "no fue muy favorable" atribuyendo las **limitaciones** al énfasis **en la memorización y la desatención a la comprensión**. Señala que al llegar a la secundaria se le demandaba interpretación de textos y eso se le dificultaba.

A través de la primera **sub-secuencia** la educadora habla sobre su percepción de los niños como aprendices.

Retomando lo expresado por la educadora en la secuencia anterior respecto a la influencia de la experiencia como aprendiz en el proceso de enseñanza actual, la entrevistadora reintroduce el tema; sin embargo, la entrevistada vuelve referir que su práctica ha cambiado a causa de que **los**

niños en la actualidad expresan más, son más **espontáneos** y **demandan** de la maestra **explicaciones respecto a por qué no aprenden**. Indica que frente a la actitud de los niños siente que tiene una gran responsabilidad como educadora.

Décima cuarta secuencia:

La secuencia encuentra su expresión temática en **la formación docente respecto al aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita**.

Análisis de la décima cuarta secuencia:

A través de esta secuencia la entrevistadora intenta indagar sobre la formación de la educadora en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

Las declaraciones de la entrevistada respecto a su formación de **pre-grado** apuntan hacia una **ausencia de la dimensión teórica referida al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita**. Indica que en sus **prácticas** docentes trabajó sobre todo la lectura y en el ejemplo que nos refiere nos deja ver un énfasis en la discusión una vez que se presentara un dibujo con o sin texto. Queda claro que la práctica giraba **alrededor de la comprensión del texto**.

Al hablar de **talleres** en torno a la temática de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, la maestra nos indica que ha asistido a uno de **estrategias para la enseñanza**, deja ver que no las ha aplicado “exactamente”, las que emplea también giran alrededor **ejercicios después de la lectura**.

La educadora nos indica que, partiendo de las reflexiones hechas a través de esta investigación, trata de atender a la comprensión del texto. Sin embargo, declara que no siempre logra hacerlo: *“nos vamos quedando en..., en algo como muy..., ¡ muy acá, como muy..., muy superficial o un poco superficial en las letras, las sílabas...”* (Con esta declaración anterior nos deja ver que **emplea el método alfabético para la enseñanza**).

La maestra expresa que reflexiona sobre su práctica, al tiempo que intenta mejorarla.

Décima quinta secuencia:

El uso escolar de la lengua escrita vuelve a ser el foco de atención en esta entrevista.

Análisis de la décima quinta secuencia:

La maestra indica que el **objetivo del uso** de la lengua escrita es que **“el niño aprenda a expresarse bien”**, este objetivo, según lo plantea, debe alcanzarse primero en la lengua oral y luego en la escrita.

En el mismo orden de ideas, la educadora señala que a los niños les cuesta más aprender a expresarse **“porque hay una serie de cuestiones, ¿verdad?, que hay que cumplir.”**

La maestra nos refiere como actividad de escritura la **redacción de cartas**; en la ejemplificación de esta actividad nos deja ver que primero demandaba que los niños escribieran, éstos lo hacían con limitaciones, luego les presentó un modelo y les pedía mayor expresión.

Como actividad de lectura indica el uso de **fichas de comprensión lectora** y relata la dificultad de los niños para el abordaje de este material.

Insiste en la necesidad de un **texto único** y señala que a falta del mismo (por razones económicas), los niños usan textos como: **suplementos, periódicos, revistas...**

En cuanto a la escritura nos indica que los niños tienen **actividades asignadas** para el aula y otras **para la casa**. A propósito de estas últimas, la maestra indica que no ha obtenido buenos resultados y vincula el éxito, o no, de tales tareas a la **participación del representante**. En relación a las actividades de aula nos señala que los niños han de responder preguntas vinculadas con

temas tratados. Así la maestra nos devela que las **actividades de escritura** están **vinculadas** a las **asignaturas**.

Para finalizar, la educadora insiste en la dificultad que acarrea el que los niños no cuenten con el libro asignado en el sentido de no poder “profundizar” en las asignaciones.

Décima sexta secuencia:

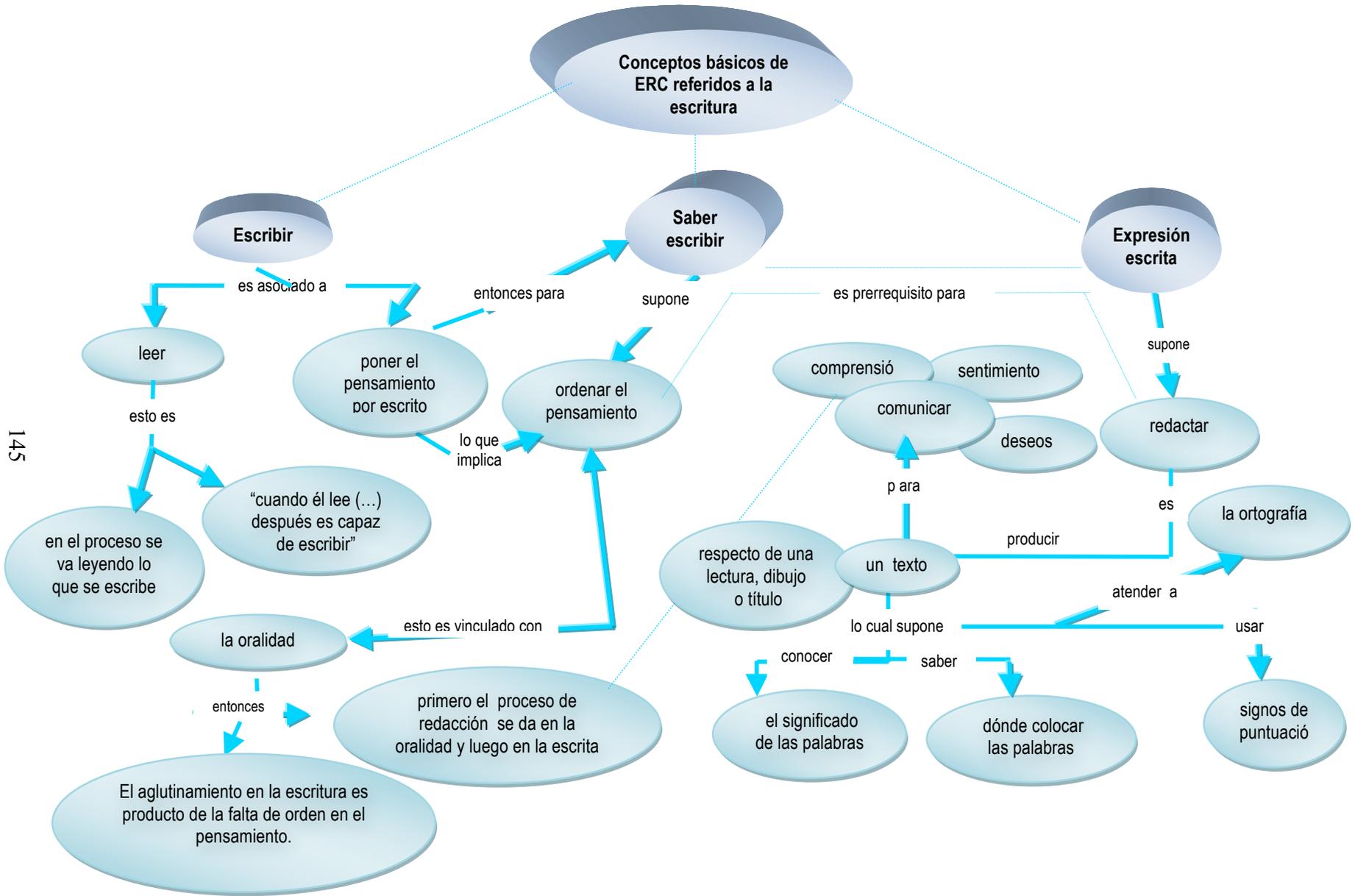
Los aspectos que influyen en el aprendizaje son el epicentro temático de esta secuencia.

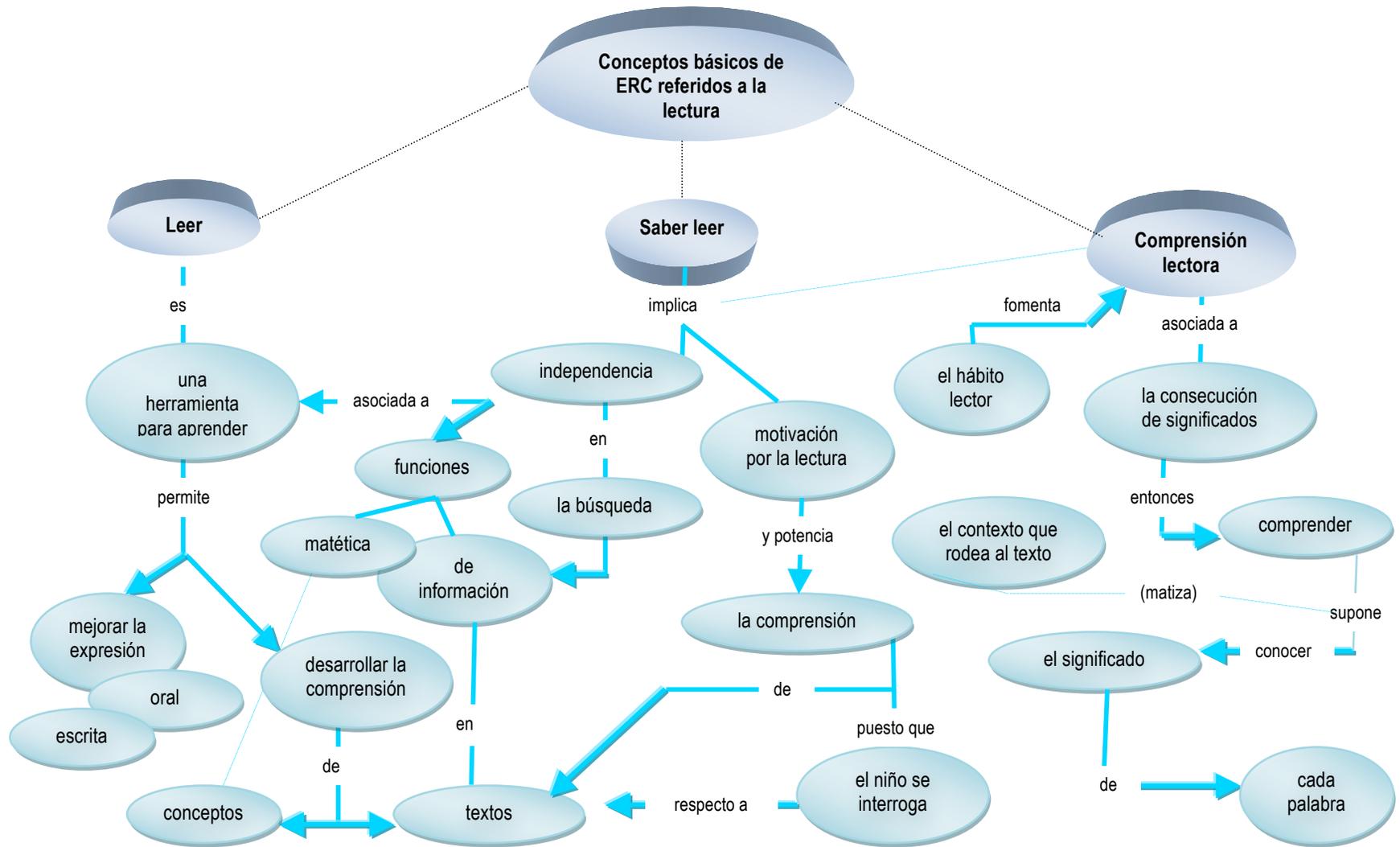
Análisis de la décima sexta secuencia:

La entrevistadora introduce la **condición socioeconómica** como aspecto para ser considerado como factor que interviene en el aprendizaje, considerando lo expresado por la educadora vinculado con la posesión del libro y el alcance en las tareas.

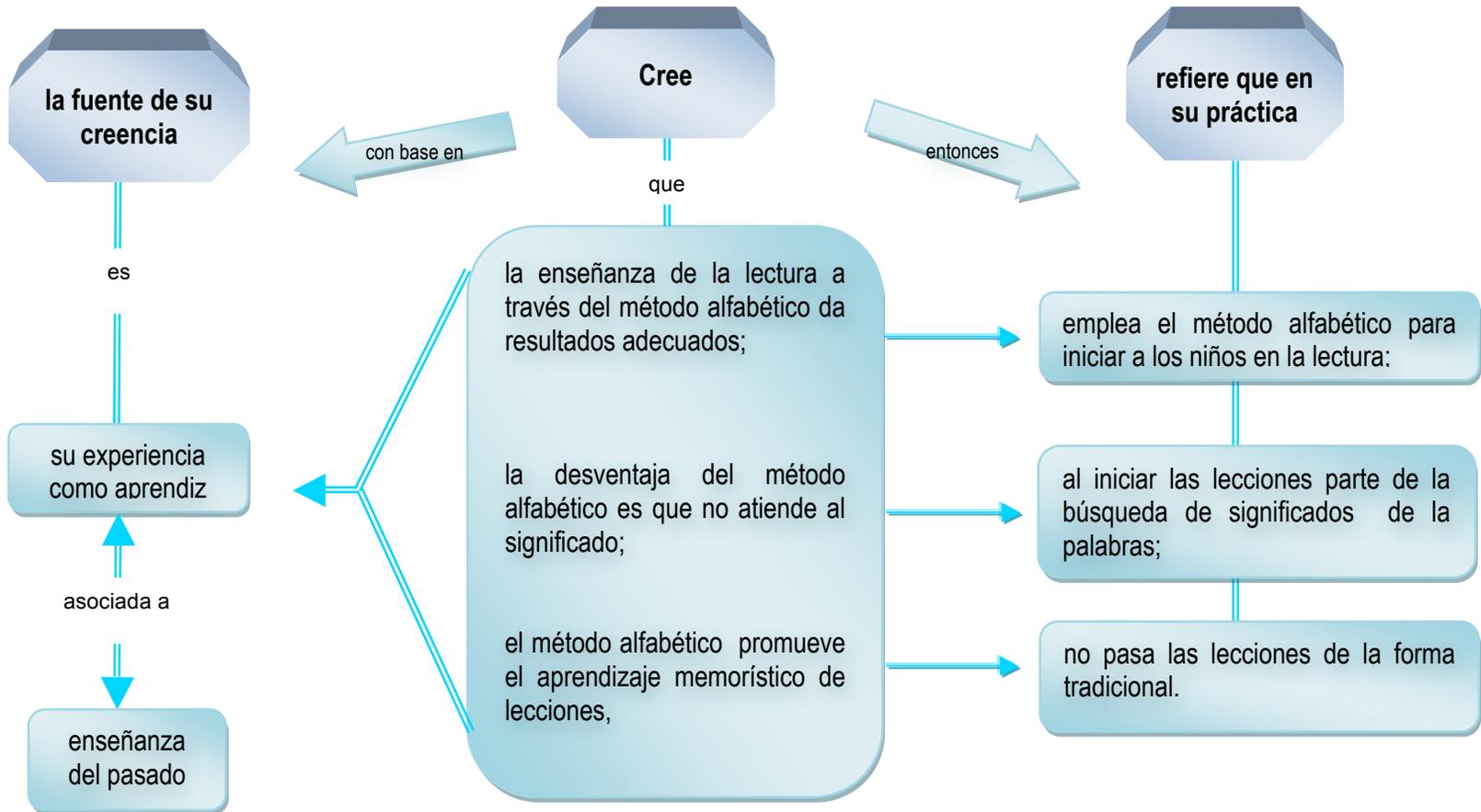
La educadora confirma que la condición socioeconómica influye en el aprendizaje y explica que **el hecho que los dos padres trabajen** muchas veces implica que **no puedan ayudar a los niños en la elaboración de las tareas**, lo cual afecta el resultado en las mismas.

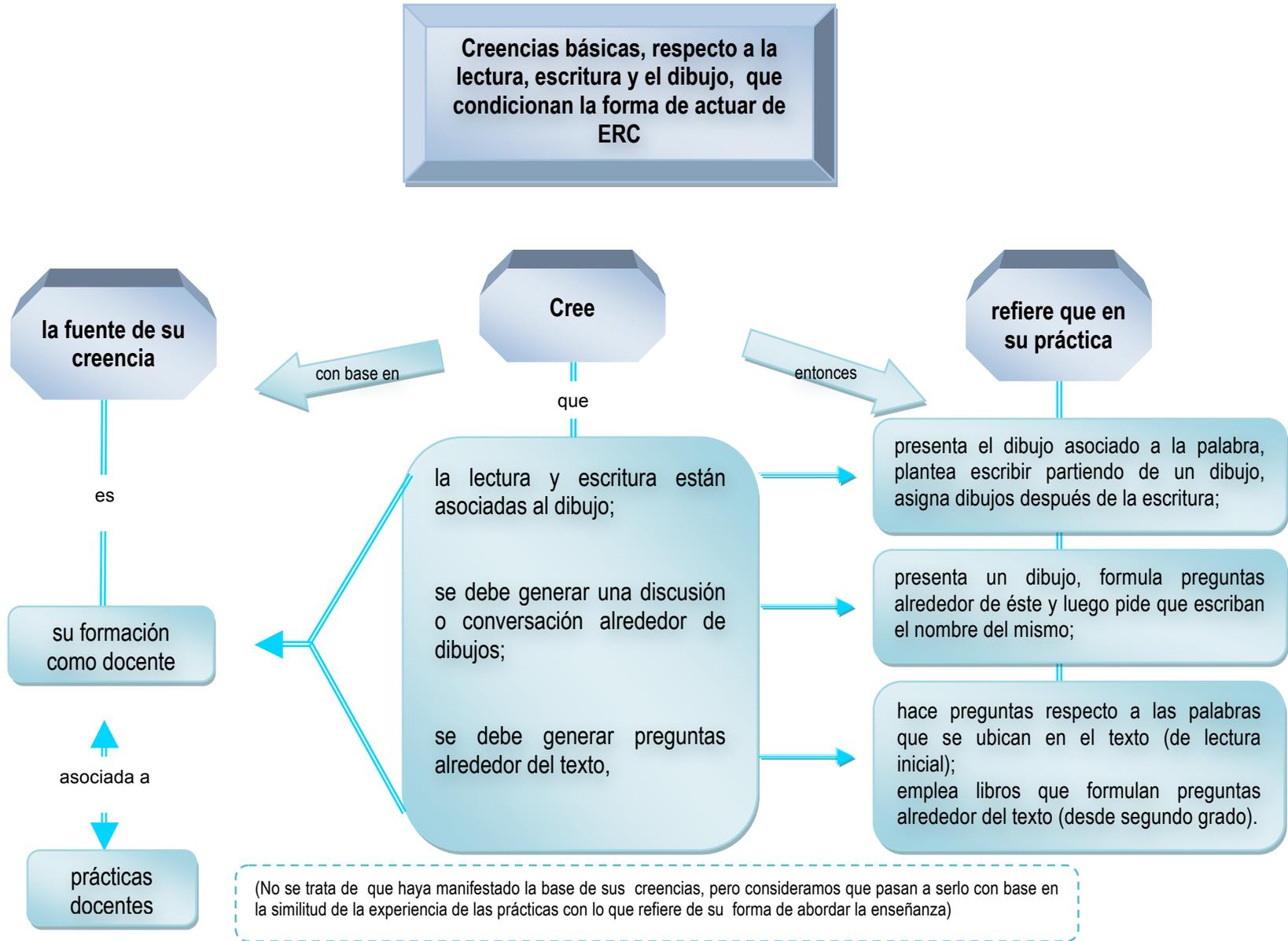
Vinculado con el nivel socioeconómico, la maestra señala el **bajo nivel de instrucción de los padres**. Finalmente, la maestra establece una correspondencia directamente proporcional entre el interés de los padres por ayudar al niño y el rendimiento del mismo en la escuela.



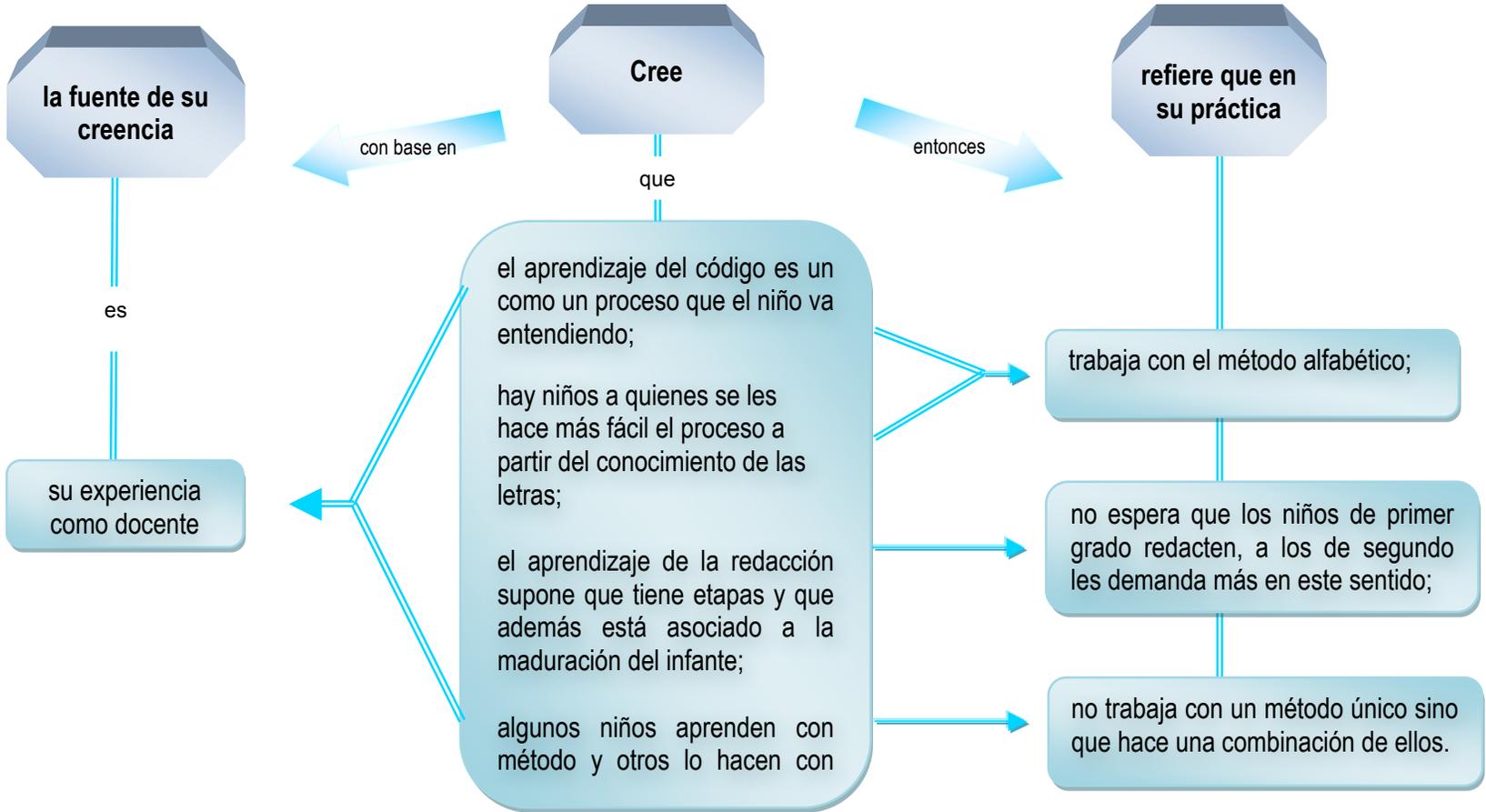


Creencias básicas, respecto a métodos de enseñanza, que condicionan la forma de actuar de ERC

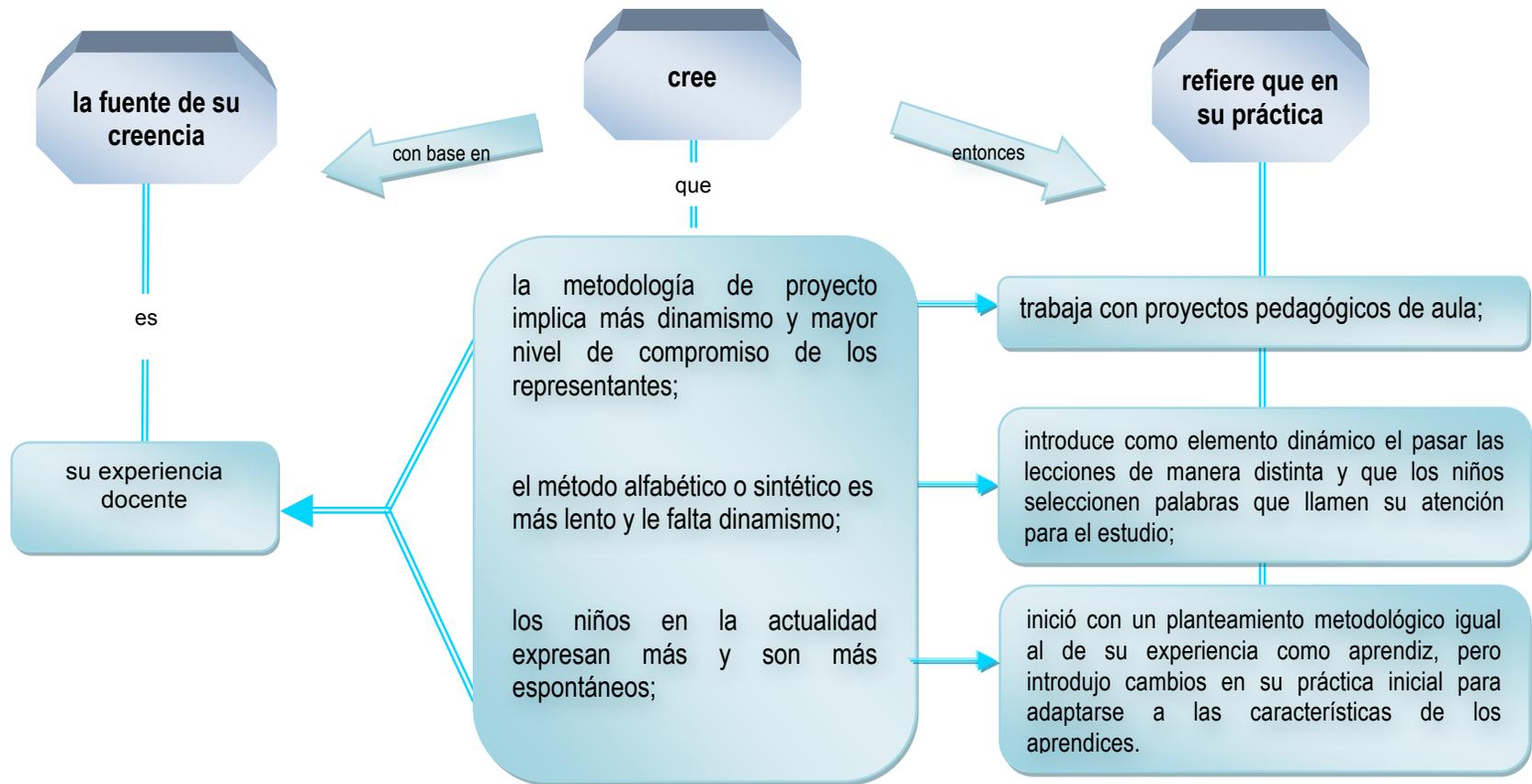




Creencias básicas, respecto al aprendizaje, que condicionan la forma de actuar de ERC



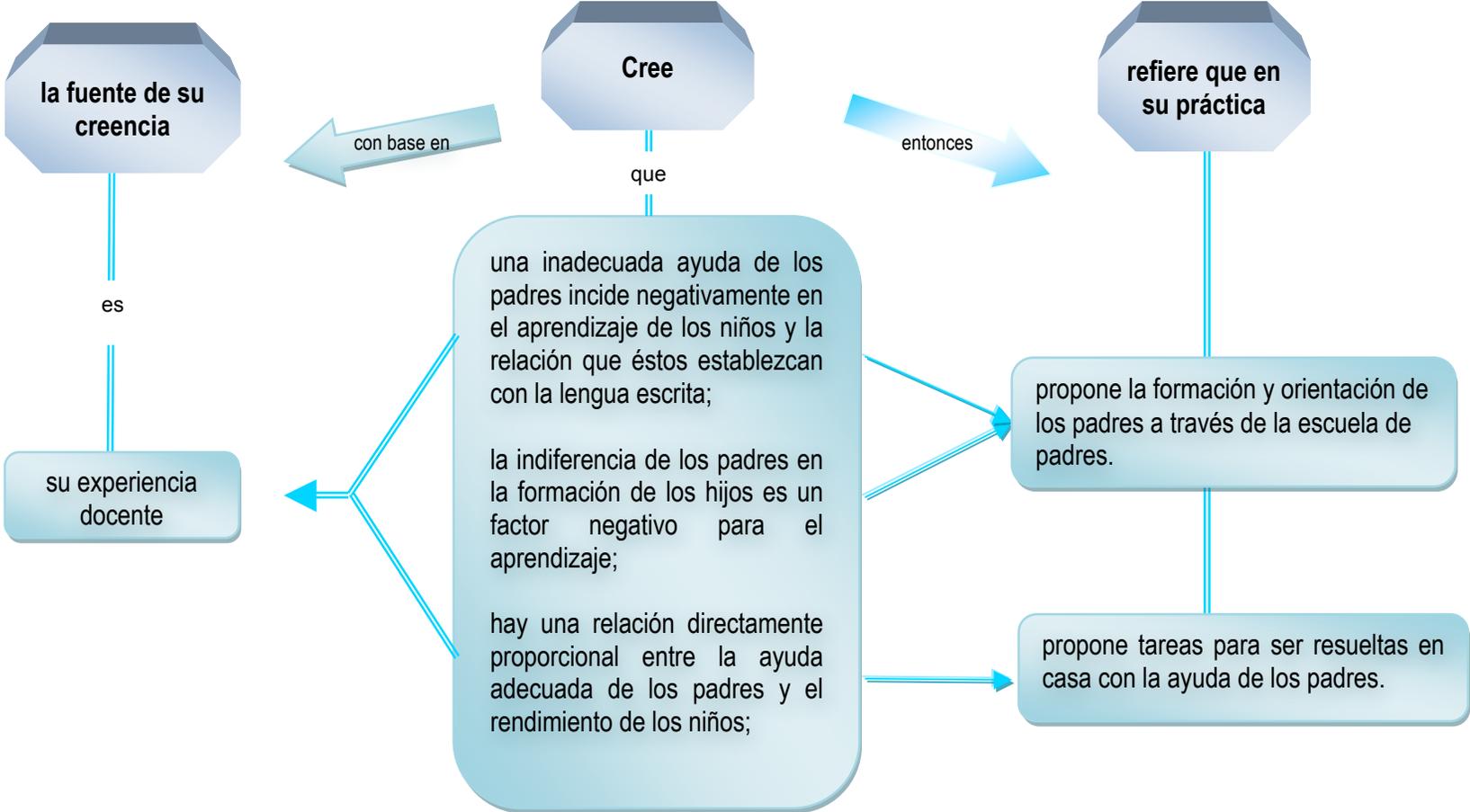
Creencias básicas, referidas a factores que influyen positivamente en el aprendizaje, que condicionan la forma de actuar de ERC



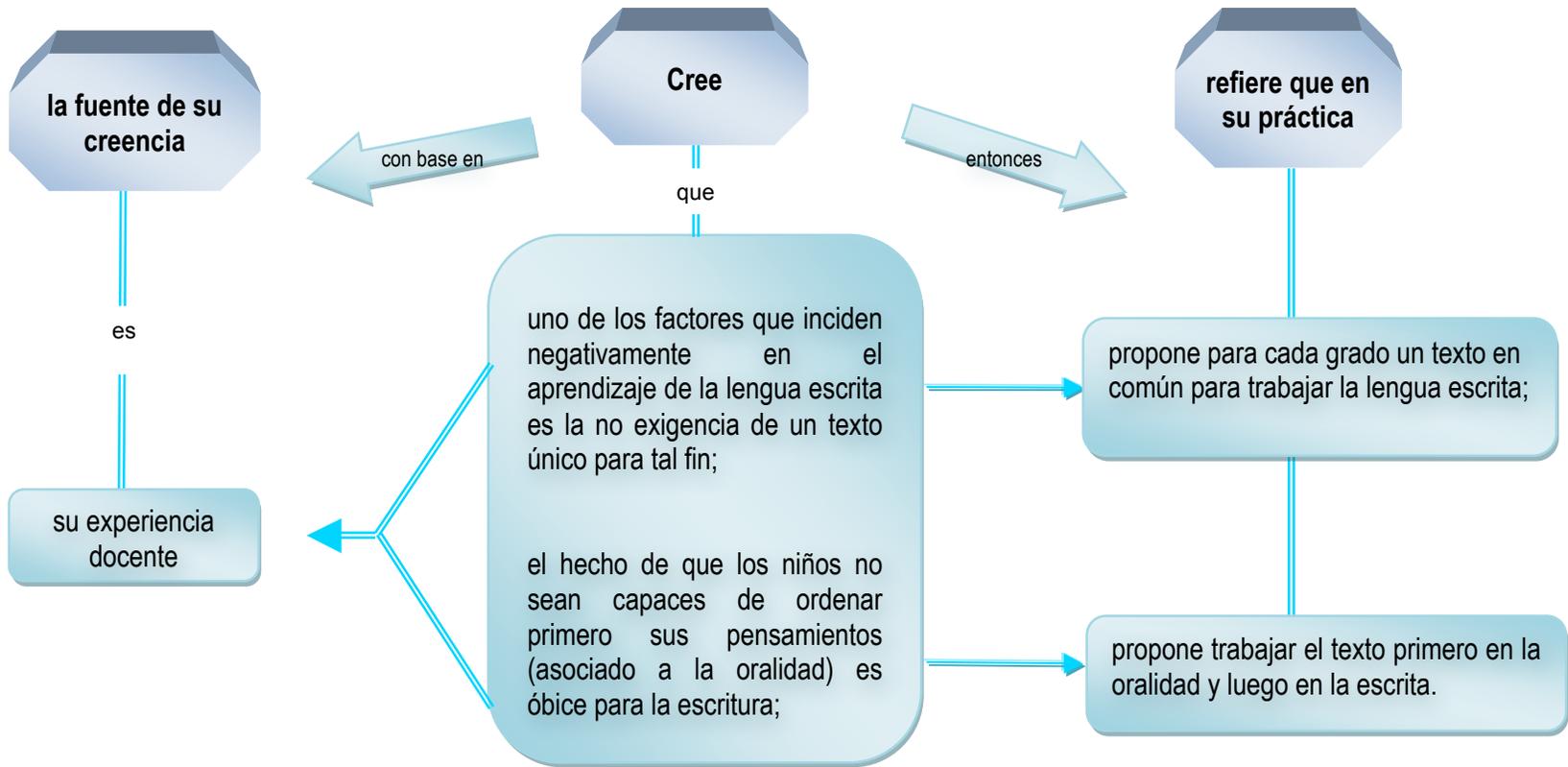
Creencias básicas, respecto al uso escolar de la lengua escrita, que condicionan la forma de actuar de ERC

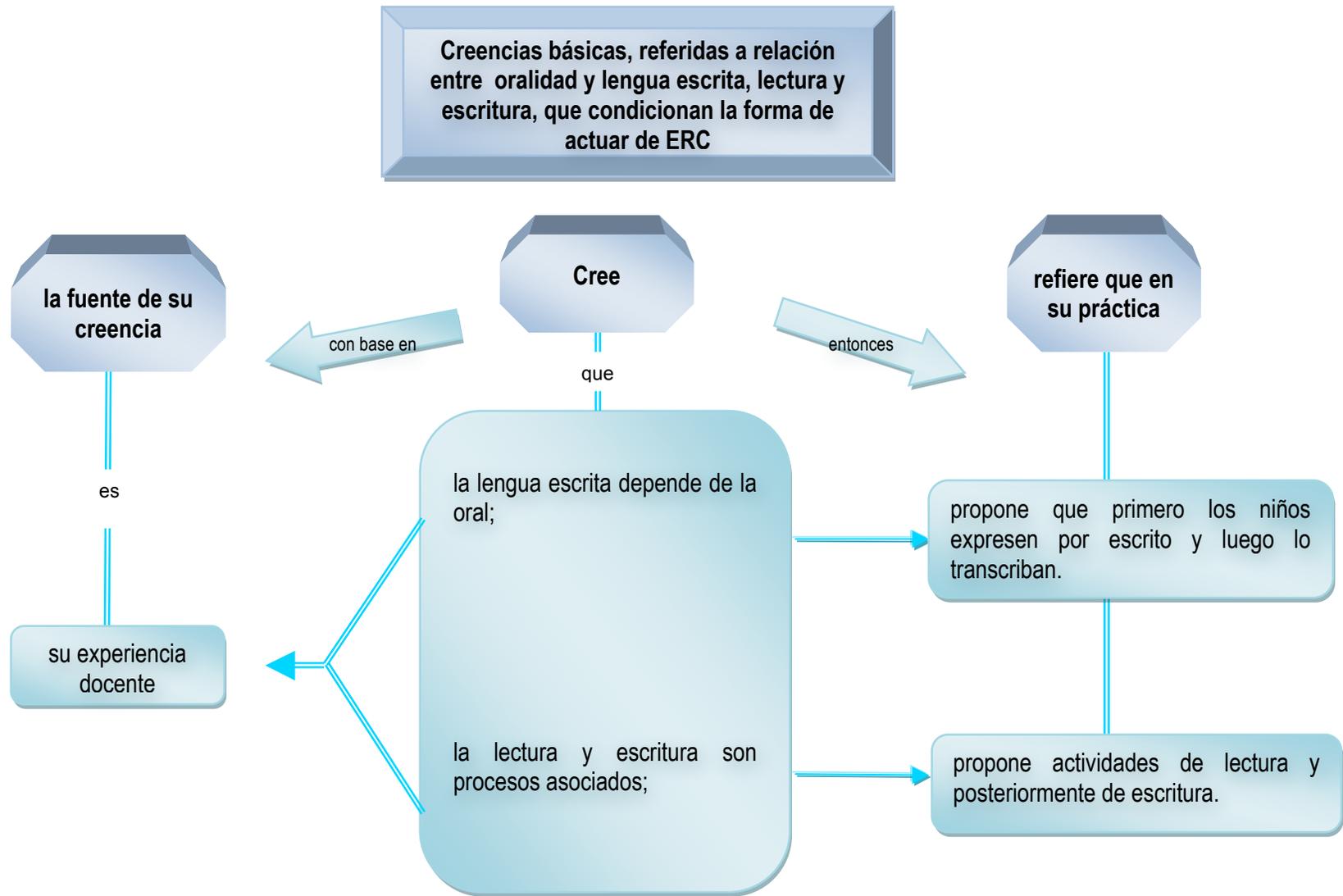


Creencias básicas, referidas a la intervención de los padres en el proceso de aprendizaje, que condicionan la forma de actuar de ERC

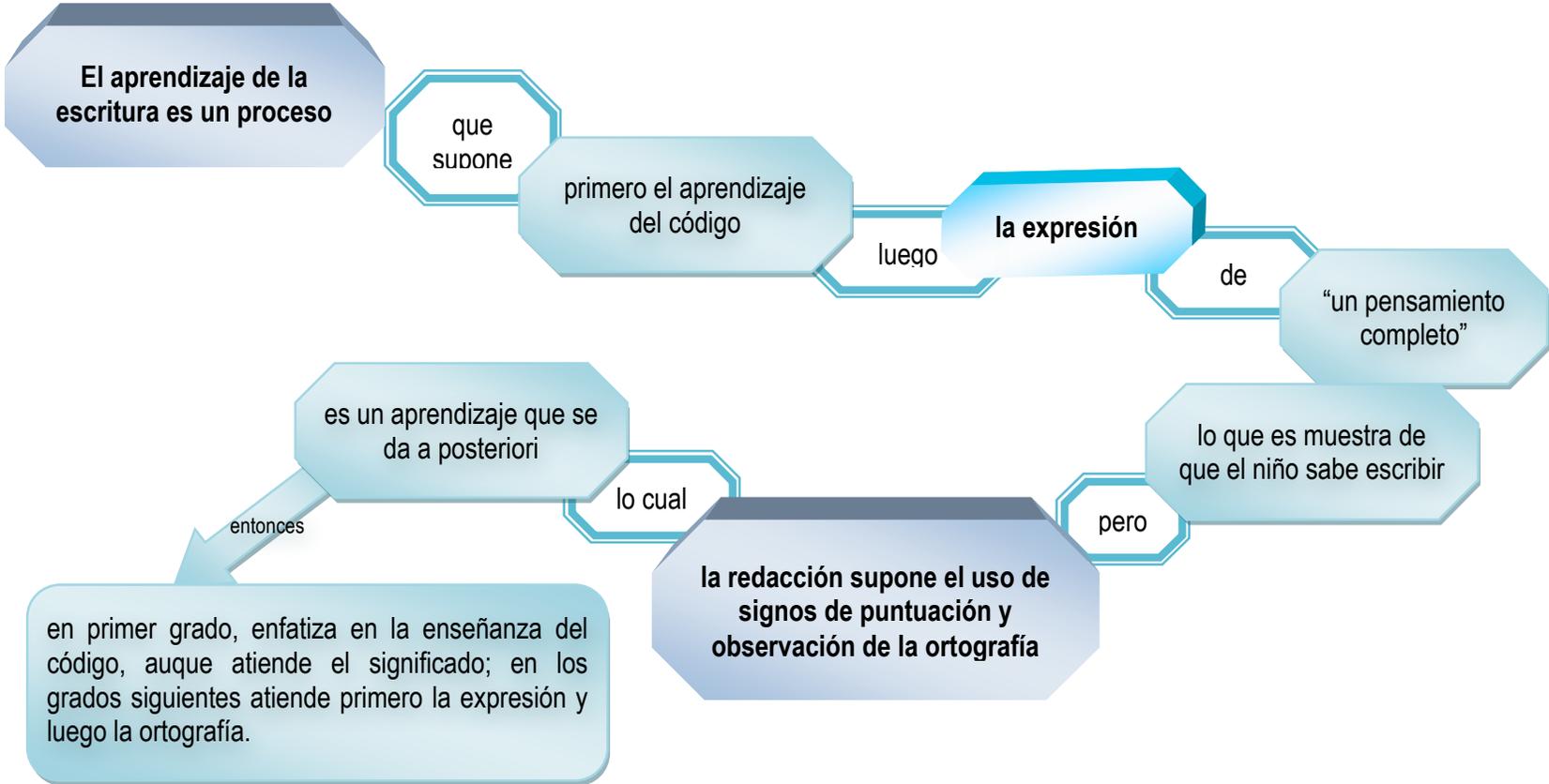


Creencias básicas, referidas a factores que interfieren en el aprendizaje de la lengua escrita, que condicionan la forma de actuar de ERC





Concepciones básicas sobre escritura que condicionan la actuación de ERC



**Concepciones básicas sobre lectura
que condicionan la actuación de ERC**

**El aprendizaje de la lectura
es un proceso**

que

primero el aprendizaje
del código

luego

la comprensión

la cual favorece la
expresión oral y escrita

que

la consecución del
significado.

entonces

en primer grado, enfatiza
en la enseñanza del
código, aunque atiende el
significado;

de segundo grado en
adelante, atiende a la
"comprensión".

Análisis de las secuencias de la primera entrevista PMSJ:

Primera secuencia:

El tema de esta secuencia se centra en las **dificultades en lectura y escritura**; tiene como secuencia subordinada un contenido referido a la enseñanza de la lengua escrita.

Análisis de la primera secuencia:

La secuencia inicia con una interrogante, por parte de la entrevistadora, en la que demanda a la entrevistada una descripción de la situación de la lengua escrita en el curso de quinto grado.

La educadora **centra su respuesta en las “fallas” en lectura y escritura, estableciendo una relación causal entre ambas**; esto es –según sus palabras– *“porque si tienes dificultades al leer, lógico que se te dificulta para escribir, también para analizar y redactar párrafos (...) y (...) la ortografía”*.

De la misma argumentación (con el uso del adverbio “*también*”) se desprende que la maestra **concibe los procesos de escribir y redactar por separado**, asimismo la ortografía.

La educadora señala, como consecuencia de la problemática descrita, que **hace énfasis en la enseñanza de la gramática**, asegurando que esto será requerido en la siguiente etapa de la Escuela Básica.

La maestra fundamenta su decisión de trabajar aspectos gramaticales en que los niños tienen más fallas en éstos, y reitera que, lógicamente, *“todo ello parte de la lectura”*, arguyendo que no saber leer implica no saber analizar, interpretar, redactar, además, agrega que afecta la ortografía.

Segunda secuencia:

El tema de la secuencia gira alrededor de lo que implica **saber leer**.

Análisis de la segunda secuencia:

La secuencia es iniciada por la entrevistadora, quien formula en interrogante una inferencia que hace de las palabras de la entrevistada en la secuencia anterior: *“¿Es decir, que tenías muchachos en quinto grado que no sabían leer?”* La maestra aclara que sabían leer, explicando que no leían *“corrido”*.

Al explicar la situación de los estudiantes, la educadora nos devela que **relaciona los grados escolares con las habilidades lectoras** y que no espera un desempeño óptimo por parte de los alumnos de quinto grado, colocando como exigencia la fluidez en la lectura en voz alta; atribuye la lectura silabeante a los alumnos de tercer grado, lo cual nos indica que no espera la fluidez en la lectura en los primeros grados.

Tercera secuencia:

El eje temático de esta secuencia son los **problemas en la enseñanza**.

Análisis de la tercera secuencia:

La secuencia es iniciada por la entrevistada con el ánimo de señalar que, a pesar de su intervención, hay niños que siguen con fallas importantes, explica esto diciendo que las fallas tienen origen en grados precedentes, expresando que son fallas que se deben ir corrigiendo en la Primera Etapa.

La maestra destaca que **en los primeros grados se debe hacer énfasis en la corrección y que resulta más complicado el abordaje en la Segunda Etapa**. Por otro lado, asocia la

problemática a la **falta de atención por parte del representante y resta responsabilidad al docente** (*“no es tanto, (...), el docente, no, sino también parte del”* representante).

Cuarta secuencia:

El **abordaje que la maestra da a la problemática de lectura y escritura** se constituye en el tema principal de la secuencia; otros aspectos relacionados con creencias alrededor de la misma y factores del aprendizaje se convierten en temas de sub secuencias.

Análisis de la cuarta secuencia:

La entrevistada inicia la secuencia al referirse a que solicita colaboración del representante, para el abordaje de la problemática en la lengua escrita, indicándole en qué falla el niño y los aspectos en los que debe ayudar; la educadora señala que en muchos casos los padres se ofenden (dejando ver que no colaboran) y como consecuencia de ello, ella, como maestra, debe hacer “presión” para que el niño mejore en lectura y gramática.

La entrevistadora intenta que la entrevistada le diga si se trata de una situación del aula o es una problemática escolar. La entrevistada aclara que la problemática se comenta en contextos informales entre los compañeros (lo que nos indica que considera que se trata de una problemática que trasciende las fronteras de su aula). En un ejemplo de tales comentarios **relaciona a los problemas en lectura y escritura, la mala conducta, el bajo rendimiento y la desmotivación.**

En el ejemplo referido, la maestra ubica en voz de otra educadora lo siguiente: *“¡Ah! No, (...), tú sabes que eso viene de atrás”*; con esta expresión coloca en palabras de su interlocutora lo que ya nos ha develado como una convicción propia: que la problemática tiene origen en los grados precedentes. Por otra parte, la maestra insiste en que la indiferencia del representante influye en la situación problemática de los estudiantes.

La entrevistadora insiste en preguntar si la problemática se trata en contextos formales; la entrevistada –con un “yo creo”– manifiesta suponer que se ha tratado en contextos formales puesto

que la institución ofrece –a través de chicos de los últimos cursos– tareas dirigidas a los niños que tengan dificultades; objeta a esta intervención el poco tiempo dedicado para ella, erigiendo así como factor de la enseñanza-aprendizaje el tiempo de dedicación, no sólo en estas tareas, sino en el aula y con relación a los niños más desaventajados; también reitera la **necesidad de apoyo fuera del aula de clase** (*“solamente nosotros no podemos hacer”*).

Quinta secuencia:

Como eje temático de esta secuencia se ubica las **vertientes de la problemática** y como tema subordinado, las referencias a la problemática, soluciones y dificultades asociadas.

Análisis de la quinta secuencia:

La secuencia inicia con la interpelación de la entrevistadora a la entrevistada para que esta última diga cuáles son las vertientes de la problemática que ha descrito.

La entrevistada ubica el **origen del problema en la Primera Etapa**, insinuando que los niños son promovidos sin saber leer ni escribir: *“porque yo pienso que un muchacho que no sepa leer (...) que no sepa escribir ¿cómo va aprobar?”*; de este modo queda claro que considera como **prerrequisito de promoción en esta etapa el saber leer y escribir**; señala, finalmente, como vertiente de la problemática el que se promoviera de grado a los niños repitientes por la edad y no por las competencias alcanzadas.

La educadora reitera la **necesidad de apoyo fuera del aula con las tareas dirigidas**; asocia la problemática en lengua escrita a la dificultad para retener, además de vincularla con problemas de conducta, los cuales, según lo expresa, generan descontrol en el aula.

La maestra ubica, finalmente, **el origen del problema en preescolar** y señala que las fallas se reflejan en el rendimiento escolar en la Primera y Segunda Etapa.

Sexta secuencia:

Como tema de esta secuencia tenemos las **estrategias para favorecer la lectura en el aula**; como secuencia subordinada aparece la finalidad de leer.

Análisis de la sexta secuencia:

La secuencia se origina bajo la petición de la entrevistadora que demanda que la entrevistada le diga qué estrategias emplea para favorecer la lectura y escritura en el aula. La maestra enuncia el uso de la prensa como estrategia, destaca que no impone la lectura a hacer, sino que promueve la selección de la misma según los gustos e intereses de los niños.

La prensa no es promovida como un tipo de texto informativo de actualidad, sino como **texto para ejercitar la lectura**, esto se deduce de la siguiente expresión: “...*agarre un pedazo de periódico viejo que tenga por allá tirado (...) agarre el periódico, sea artículo (...) de las páginas sociales, de la farándula (...), recortó (...), lo leyó (...) trate de parafrasearlo en voz alta*”. **El parafraseo está asociado a hablar en voz alta sobre lo leído**, a decir en voz alta y así reflejar lo que se entendió. Otro aspecto a destacar es que la maestra **introduce la lectura de distintos estilos literarios como elemento para incentivar al estudiante a que lea**.

La educadora concibe el **leer como medio para aprender y enriquecer el vocabulario**. Considera de interés para los alumnos la lectura de narrativa fantástica, así que parece promocionarla para incentivar la lectura.

Séptima secuencia:

El eje temático de la secuencia vira en torno a las **estrategias para favorecer la escritura en el aula**.

Análisis de la séptima secuencia:

Esta secuencia se desprende de la anterior, ya que la maestra centra su respuesta en la lectura y la entrevistadora –con un par de interrogantes– demanda que le hable respecto a las estrategias de escritura.

En el discurso de la maestra, escribir **está vinculado a la expresión de ideas respecto de lo leído**, esto es, según lo plantea la entrevistada, decir lo que más ha llamado la atención de la lectura, describir los hechos acaecidos.

Escribir también está **asociado a la composición de párrafos o cuentos, partiendo de objetos**. Asociando siempre la escritura a la lectura, propone la lectura en voz alta de las composiciones escritas, valorando la autoría de los estudiantes.

Octava secuencia:

La **respuesta institucional a la problemática** es el tema que ocupa esta secuencia.

Análisis de la octava secuencia:

La secuencia inicia con la interrogante de la entrevistadora respecto a si hay orientaciones institucionales relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita.

La maestra **destaca la acción de los bibliotecarios** que un día a la semana trabajan lectura y escritura con el grupo de estudiantes (de este modo surge nuevamente la valoración de apoyo fuera del aula).

Otro aspecto que surge en esta secuencia es la valoración del trabajo desempeñado en la biblioteca como una labor creativa (lo cual establece como favorable para la lectura y escritura).

Novena secuencia:

La temática de esta secuencia se centra en qué implica **leer y escribir**.

Análisis de la novena secuencia:

“¿Qué es leer y qué es escribir?” Con esta interrogante se da inicio a la secuencia. La entrevistada responde **asociando leer a la gramática y a la escritura**.

La maestra señala que **la lectura es un logro cultural** y que el dominio de esta última implica el dominio de la escritura.

La **escritura es vinculada a la redacción, análisis e interrogantes de textos**, (esto último, lo dejó ver en una secuencia anterior). **Insiste en subordinar el aprendizaje de la escritura al aprendizaje de la lectura**.

La maestra reitera lo dicho en secuencias precedentes en cuanto a que es **la Primera Etapa la que ha de garantizar, en gran medida, el aprendizaje de la lectura, haciendo énfasis en su enseñanza**; las siguientes etapas son para ir mejorando, pero en la primera deben superar las dificultades: *“no es que digamos que sean perfectos, pero sí hayan mejorado bastante, que no se les dificulte”*.

Décima secuencia:

El eje temático lo constituye la **enseñanza-aprendizaje de la lectura**.

Análisis de la décima secuencia:

Esta secuencia la inicia la entrevistada, argumentando la última idea expresada en la secuencia anterior, respecto a sus expectativas sobre cómo deben llegar los niños a la Segunda y Tercera Etapa con relación a la lengua escrita.

La maestra, hablando de la superación de dificultades en la Primera Etapa, apunta a que en ésta se debe decir a los niños *“que no memoricen”*.

De este modo **la memorización**, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es **presentada como negativa y como vertiente de dificultades**.

En contraposición a lo expuesto, la maestra señala como lógico aprender a *“leer bien para que luego analice e interprete”*; dejando ver que **el análisis e interpretación de textos son concebidos como habilidades posteriores al aprendizaje de la lectura**, al tiempo que señala el **dominio de la lectura como prerequisite para analizar e interpretar textos**, lo cual se requiere en la Segunda y Tercera Etapa.

Décima primera secuencia:

El eje temático de esta secuencia tiene que ver con las **soluciones** que la maestra propone **ante la problemática** que ha expuesto.

Análisis de la décima primera secuencia:

La secuencia inicia con una demanda de **soluciones** por parte de la entrevistadora.

La maestra insiste en que **se debe hacer énfasis en la enseñanza en la Primera Etapa**, proponiendo que se usen revistas y figuras. Parece suponer que con ello los alumnos superarían dificultades.

Devela, una vez más, que **valora el dominio de la lectura en la Primera y Segunda Etapa en función de los requerimientos académicos de la Tercera Etapa**.

Análisis de las secuencias de la segunda entrevista a PMSJ:

La entrevista fue realizada en enero de 2003.

Primera secuencia:

En esta secuencia el tema central es la **educación tradicional**.

Análisis de la primera secuencia:

La secuencia surge a propósito de una pregunta hecha por la entrevistadora alrededor de cómo fue la experiencia de la entrevistada como aprendiz de la lengua escrita.

La maestra inicia con la expresión “*imagínate, eso era...*” para remitir a su interlocutora a un tiempo remoto en el cual la **educación** era **tradicional**, dejando claro que asocia este estilo educativo al **aprendizaje memorístico**; señala que había que aprenderse el abecedario de memoria, luego se recurría al deletreo de la sílaba, uniéndolas para formar las palabras (estos últimos pasos los ejemplifica sin nominarlos). Contrastando con este método, la educadora hace referencia al de “**ahora**” y a través de un ejemplo deja ver que en éste **se aprende la sílaba sin recurrir al deletreo**. Cierra la secuencia con la palabra “antes”, ubicando nuevamente en el pasado la educación tradicional.

Segunda secuencia:

El tema de esta secuencia es la **educación actual**.

Análisis de la segunda frecuencia:

La educadora comienza la secuencia con la palabra “*ahora*” indicando con ello que se referirá a la **educación actual**. Muestra cuidado en no hacer generalizaciones en cuanto a la metodología de trabajo, usando la expresión “*una que otra...*” y aclarando que cada maestra tiene su

metodología. Señala que ahora se trabaja con **sonidos**, dando ejemplo de lo aseverado al formar una palabra con dos sílabas (**sin deletrear**), seguidamente argumenta que esto es posible porque ya los niños conocen las letras (con esto nos da indicio de que hay un **aprendizaje de las letras precediendo al de las sílabas**, al igual que ocurre con el método que ha enmarcado en la educación tradicional).

La educadora, al hablar de asociación, señala que esto no es nada más con los “sonidos” y hace referencia a la **asociación de la figura y el nombre**. Señala que ella trabaja “*con lo que es la parte de los sonidos*”, dejando ver que no asume todo lo que ha denominado como método actual.

Insiste en establecer la diferencia entre lo tradicional y lo actual, a través de ejemplos: un método en el que se deletrea para formar sílabas y palabras (antes), y otro método en el que se dice la sílaba completa (ahora). Con el tiempo verbal “*usaba*” y con el adverbio de tiempo “*actualmente*”, apunta la diferencia temporal entre el primero y el último.

Vincula al “**método actual**” el **uso de material de desecho** (envoltorios) con nombres de productos de uso cotidiano con el que los niños asociarían la figura (paquete) con la palabra.

Tercera secuencia:

En esta secuencia el tema central es el **orden en el proceso de enseñanza-aprendizaje**, esto surge a partir de una pregunta de la entrevistadora en la que hace referencia a un aspecto de la secuencia anterior donde la maestra insinúa que el aprendizaje de la sílaba era precedido del conocimiento de la letra.

Análisis de la tercera secuencia:

La entrevistadora inicia preguntando en qué se diferencian los métodos, señala que entiende la distinción y focaliza la inquietud en ese proceso anterior a la enseñanza de la sílaba.

La maestra da por sentado **que los niños reconocen las letras antes de comenzar con el aprendizaje de las sílabas**, esto lo expresa de manera enfática al emplear expresiones como: “claro” y “¡lógico!” La entrevistadora pide la descripción del proceso desde el inicio.

La maestra enfatiza al decir que deben conocer las vocales, ubica esta “etapa” de la enseñanza-aprendizaje en el preescolar; puntualiza que **primero es el aprendizaje de las vocales y luego el de las consonantes** (aclara que no todos los niños lo hacen, pero sí la mayoría).

Cuarta secuencia:

Esta secuencia tiene como tema la **comparación entre lo actual y lo tradicional**; tiene su origen en la secuencia anterior cuando la maestra habla del proceso que precede al conocimiento de la sílaba.

Análisis de la cuarta secuencia:

La maestra comienza esta secuencia asumiendo que supone que “**lo de antes y lo de ahora es lo mismo**”. Aclara que esto es así en lo que se refiere al inicio (enseñanza de vocales y consonantes), pero que **en lo referente a la metodología de enseñanza es diferente**, argumenta que antes se deletreaba mucho, valora esto como obsoleto desde una perspectiva actual, destacando que ahora se utiliza, “*más que todo*”, la asociación.

Queda claro que la **diferencia** que establece la maestra entre la metodología de “antes” y la de “ahora” está en lo que denomina **deletrear** y lo que llama **asociar**.

Cuando la educadora habla de deletrear se refiere a nombrar las letras por sus nombres para formar las sílabas y luego las palabras.

Al decir “**asociar**”, la entrevistada refiere el **conocimiento de la letra vinculada a una palabra**.

La maestra valora como más rápido el aprendizaje por asociación y señala que este tipo de aprendizaje “*también*” conduce a la memorización (dejando ver que distingue la asociación de la memorización).

Quinta secuencia:

Los **planteamientos** que se hace la entrevistada **respecto a cómo abordar la enseñanza de la lengua escrita** se erigen como tema central de esta secuencia.

Análisis de la quinta secuencia:

Inicia con un comentario aclarativo respecto a que es la primera vez que trabaja con primer grado, refiriendo que se planteó las siguientes interrogantes: *¿Cómo hago yo para enseñar a estos niños? ¿Por dónde empiezo?* La maestra expresa: “*eso era (...) una pensadera*”. Al manifestarlo de tal forma deja ver que se trató de una preocupación sostenida hasta su resolución.

La educadora expresa que llega a una conclusión: **iniciar con las letras**. Para la maestra esta es una forma de inicio que se debe dar por sentado, que “*se supone*”, que está dentro del patrón lógico.

Para hacer notar su convicción respecto a cómo iniciar el proceso de enseñanza, la maestra destaca el hecho de haber iniciado con un proyecto pedagógico de aula referido a letras y números. Deja ver que le otorga gran importancia a la enseñanza-aprendizaje de las vocales, señalando enfáticamente que decidió comenzar el repaso diario de las vocales.

La educadora llama la atención sobre el hecho de que piensa trabajar con el proyecto (enseñanza de letras y números) durante todo el año, arguyendo que no todos los niños captan y retienen con el mismo ritmo. En el mismo orden de ideas, refiere que tiene **niños que “no saben leer y desconocen las letras”**, atribuye esta situación a problemas “psicológicos” y “de aprendizaje”.

La maestra habla de niños que “*si han canalizado y alfabetizado*”. Deja ver que asume que **un niño alfabetizado lee todo tipo de texto** (no incluye la escritura en la definición).

Aunque la maestra ha ubicado su estilo de enseñanza en el “actual” (que rechaza la memorización), admite con cierto recelo que el aprendizaje de las letras es de memoria y acota que aunque así sea, piensa que insistir en **la repetición conlleva a un aprendizaje significativo**, lo cual según aclara, implica “*que a estos muchachos les tiene que quedar algo*”.

La repetición, el aprendizaje memorístico, el significativo y la retención se presentan como conceptos asociados en esta secuencia.

Sexta secuencia:

Las **fuentes de los conceptos y formas de accionar de la educadora** centran la temática de esta secuencia.

Análisis de la sexta secuencia:

El inicio de la secuencia está marcado por una pregunta referida a si la entrevistada considera que su experiencia como aprendiz ha influido en su opción metodológica. La entrevistada no admite de manera directa el influjo de la experiencia como aprendiz en su práctica profesional, sin embargo, con la expresión “*bueno*” da a entender que acepta tal influencia, relacionándola con su creencia respecto a que se debe iniciar con las letras, esto lo ve como algo “*lógico*”. Finalmente, la educadora señala que **su experiencia como aprendiz sirvió como orientación para mejorar su práctica de enseñanza**.

La maestra destaca que, además de guiarse por su convicción, pidió orientación a sus compañeras quienes “*también*” (al igual que ella) emplean la asociación en el proceso de enseñanza (metodología actual).

En el mismo orden de ideas, la educadora indica que **sus compañeras le sugirieron** iniciar con **la enseñanza de los sonidos** (sílabas), y que estableciera **la asociación de formas y asociación de elementos** (no explica cómo).

La educadora **contrapone** la enseñanza por **asociación a la unión de los nombres de las letras para formar sílabas** (tradicional).

La **creatividad** y lo que observa en los programas de enseñanza son remetidos como aspectos que influyen en su acción educativa.

Como ejemplo de una práctica creativa, la maestra refiere la siguiente secuencia de actividad: una vez realizada la **lectura de un cuento**, los niños deben **formar palabras** que aparezcan en el mismo, **considerando un conjunto de sílabas escritas** en la pizarra, las cuales deben **ubicar en el periódico** para **recortarlas** y, finalmente, **formar las palabras** seleccionadas del cuento.

El ejemplo también es empleado para intentar explicar la aplicación fallida de la misma tarea, en este sentido, la maestra indica que los objetivos planteados no se lograron porque los niños no alfabetizados (de los que dice “tienen muchas lagunas”) pueden identificar sílabas en la pizarra, pero no hacen el resto de la tarea. En el mismo orden de ideas, la educadora destaca que la actividad sí podría ser realizada por los alfabetizados.

Finalmente, la maestra refiere que aprende de los errores, arguye que se deben reconocer las fallas y desaciertos y, con base en ellos, reorientar las actividades.

Al reflexionar sobre la actividad referida como ejemplo, la maestra nos deja ver que los niños alfabetizados son los que logran comprender la tarea asignada, por ello son los que alcanzan a realizarla.

La educadora ha señalado como factores que inciden en la realización de la tarea a los estudiantes (el hecho de que estén, o no, alfabetizados) y la actividad en sí misma, además,

considera como otro elemento que afecta negativamente el desarrollo de la sesión el hecho de no haber planificado; sin embargo, valora la improvisación a partir de las ideas que vayan surgiendo, y remite, como ejemplo exitoso, el que se le ocurriera explorar a los niños en separación de sílabas, explicación y realización de una tarea al respecto.

Séptima secuencia:

La **formación docente** es el tema de esta secuencia.

Análisis de la séptima secuencia:

La secuencia inicia con la referencia que solicita la entrevistadora a la entrevistada respecto a los estudios universitarios. La entrevistada señala que ha tenido una formación predominante teórica y con pocas prácticas hechas en secundaria, con lo cual justifica el hecho de no conocer cuál es la actuación adecuada frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

La maestra destaca que su experiencia laboral en el colegio, un taller con la entrevistadora y la consulta a una compañera le han permitido conocer los niveles de construcción de la lengua escrita. Sin embargo, hay una manifestación de resistencia ante tales consideraciones, al comentar (con un ritmo acelerado) que conversó al respecto con el director y ella le expresó: *“hábleme de lectura que yo le digo, lo inicial en un muchacho es la lectura”*. Con tales formulaciones la educadora deja ver que no ha de considerar los supuestos teóricos y que tiene focalizado lo que considera esencial. De hecho, declara que considera como prerequisite para promover a un niño a segundo grado, que sepa leer (dejando ver que no toma en cuenta el proceso sino el resultado).

La educadora **considera como novedosos los hallazgos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky**, expresa tener conocimiento de los términos relacionados con los niveles de construcción de la lengua escrita e insiste en aclarar que **no tiene formación teórica al respecto**, además de demostrar cierta reticencia ante este conocimiento.

Octava secuencia:

La maestra expresa **angustia ante la posibilidad de tener que alfabetizar**, siendo éste un tema que aparece como central en esta secuencia.

Análisis de la octava secuencia:

La secuencia tiene su origen en la precedente, cuando la entrevistadora intenta indagar sobre los fundamentos de la acción docente. Con la expresión “*a mí casi me da una cuestión*”, la maestra nos devela que fue un gran impacto el hecho de que le fuese asignado segundo grado, dejando ver que su impresión estaba relacionada con el hecho de que le tocaría “*empezar*” la alfabetización con algunos niños.

Novena secuencia:

En esta secuencia la temática central está referida al **rol del representante en el proceso de alfabetización**, también se desarrollan dos temas alrededor del principal: el primero, sobre algunos rasgos de la metodología de trabajo y el segundo, sobre la lectura global.

Análisis de la novena secuencia:

La secuencia inicia con la pregunta de la entrevistadora respecto a cómo hizo la maestra para alfabetizar a los niños de segundo grado. En su respuesta la maestra señala que **se ayuda con los representantes**, explica que el docente “*no puede hacer milagro*” (esta expresión nos deja ver que considera que alfabetizar implica un gran esfuerzo).

La maestra declara que pide ayuda a varios representantes para el aula y hace ver que sólo dos le brindan tal apoyo. El rol que la educadora asigna a los **representantes** consiste en **pasar las lecciones**, siguiendo la secuencia de enseñanza-aprendizaje (vocales, consonantes, sílabas, lectura).

La educadora aclara que es ella quien da la pauta a los representantes respecto a cómo enseñar las sílabas y palabras, y que éstos comentan que de la forma en que les indica es más fácil. Destaca que las observaciones de los padres se constituyen en una retroalimentación para su práctica.

En cuanto al aspecto metodológico, la entrevistada expresa un **rechazo formal por el libro de lectura inicial**. Decimos que el rechazo es formal porque hay evidencias de que la maestra **sigue las lecciones según vienen planteadas en el libro** y que es éste el que marca la secuencia individual de la enseñanza.

A través de un ejemplo, la maestra hace referencia a la **lectura global de textos**, señalado que los niños *“lo saben porque lo memorizan”* y **objeta** que *“no saben lo que es porque desconocen totalmente lo que está allí”*. Entendemos que lo que desconocen es el código puesto que no hay análisis del mismo y que a la maestra le resulta incompatible esto con la idea de saber leer.

Décima secuencia:

El tema **secuencia de la enseñanza** ha aparecido en secuencias anteriores como un tópico de referencia, en ésta se presenta como temática central.

Análisis de la décima secuencia:

En un principio la secuencia se desarrolla en el intento por parte de la entrevistadora de concretar la secuencia de la enseñanza paso a paso, indicando, con el acuerdo de la entrevistada, que primero se enseña las vocales, luego las consonantes, seguidamente las sílabas... en este punto, pregunta a la entrevistada cómo hacen después de esto. La maestra expresa que asocian las palabras con las sílabas que van conociendo.

La educadora plantea que **errores constructivos**, relacionados con generalizaciones de sílabas que generan un mismo sonido, son confusiones; asume tales errores como **problemas** e intenta solucionarlos partiendo de la representación gráfica de las consonantes involucradas.

Décima primera secuencia:

En esta secuencia la maestra revela de manera directa su noción sobre lo que implica estar **alfabetizado**. Como segundo tema ubicamos su noción de texto.

Análisis de la décima primera secuencia:

La secuencia inicia cuando la maestra indica enfáticamente que ya tiene pocos niños que están **alfabetizados**, asociando el término a “*que conocen*”; así que la entrevistadora demanda una definición. La entrevistada demuestra duda con un ritmo de voz lento con el que formula su definición en forma interrogativa: “*¿puede leer varios textos?*” Por otro lado, al agregar la frase “*tengo entendido*” nos refleja que se trata de una creencia. Aclara que los niños a los que se refiere leen, aunque no de forma fluida y reitera que “*ya ellos conocen*”, de lo que se infiere que hace referencia al **conocimiento del código**.

Cuando la maestra emplea la palabra “texto” refiere tipos de textos (revista, prensa, libros).

Décima segunda secuencia:

En esta secuencia el tema central es la definición de **leer**.

Análisis de la décima segunda secuencia:

La secuencia inicia con la pregunta hecha por la entrevistadora: *¿Qué es para ti leer?* La entrevistada define **leer** como “*conocer un texto*”, lo cual parece hacer referencia al **conocimiento del código**, luego agrega que “*también (...) es saber lo que están leyendo*”; para ilustrar esta última aseveración, la maestra señala a través de un ejemplo que después de la lectura de un cuento pregunta a una niña: “*¿qué entendiste?*” Esto lo asocia a la solicitud de identificación del personaje principal.

Finalmente, expresa que leer, según ella, es saber lo que se lee, **el significado, interpretar**. Valora el leer con sentido. Señala que los niños no alfabetizados “*entienden*” cuentos que son leídos por otros, y a través de un ejemplo intenta demostrar lo planteado, usando también la expresión “*conocían*” para referirse a que podían responder preguntas al respecto.

Se puede decir que la educadora plantea dos dimensiones para referirse a lo que implica leer: **el código y el sentido**.

En esta secuencia se hace referencia al número de alumnos vinculándolos con el éxito o fracaso de las actividades.

Décima tercera secuencia:

Los **problemas de escrituras** se constituyen en la temática central de esta secuencia.

Análisis de la décima tercera secuencia:

Al ser interpelada por la conceptualización de **escribir**, la maestra refiere como problema el **tamaño de la letra**, al decir: “*¡Dios mío!, ¿cómo hago para iniciarme con este niño?*” Como respuesta a esta problemática la maestra se plantea la necesidad de que el niño controle el espacio en la hoja (respetar márgenes y escribir en el espacio entre dos líneas del cuaderno), además, según expresa, las compañeras le sugieren **ejercicios de motricidad fina** que implican el control de espacio en la hoja con movimientos circulares del lápiz, controlando también el tamaño de los trazos.

Al pensar en el origen de la problemática la maestra la ubica en el curso anterior (“*Bueno esta falla me la trae desde preescolar*”) y la asume como algo a resolver en su aula: “*...y ahora tengo yo aquí que luchar con este niño*”.

Décima cuarta secuencia:

El tema de esta secuencia es la **iniciación a la escritura**.

Análisis de la décima cuarta secuencia:

La secuencia emerge en el marco de la anterior, puesto que la educadora además de referirse a los niños con “problemas”, agrega el siguiente comentario para indicar cómo inicia a los niños en la lengua escrita: “y los otros los in...- (...) lo hice con **caligrafía**”. Queda claro que la actividad por excelencia es la caligrafía, cuando expresa de manera categórica: “con pura caligrafía”.

La maestra explica el objetivo de la caligrafía, diciendo: “de manera **que suelten la mano rápido**”. El tipo de caligrafía que describe es de trazos de líneas con diferentes tamaños, valorando el hecho de que los niños debían **controlar el espacio en la hoja** (la línea y los márgenes). Hay énfasis defensivo del uso de la caligrafía y un rechazo hacia que se promulgue lo contrario; esto se revela en la expresión “oí decir por allí (...) que la caligrafía no es muy importante para el muchacho, y pienso que sí es muy importante”. Aunque el tono de voz baja al decir su pensamiento, la maestra argumenta la necesidad de que los niños hagan caligrafía. La fuerza de entonación y la forma categórica con la que afirma que inicia a los niños de primer grado con esta actividad refuerza la impresión de que es ésta la actividad predominante de escritura, “Caligrafía, también. Sí, señor, con caligrafía”.

Décima quinta secuencia:

En esta secuencia la maestra habla sobre su **concepción de escribir**.

Análisis de la décima quinta secuencia:

La secuencia surge con la demanda, por parte de la entrevistadora, de una definición de escribir. Tal solicitud, sumada al uso del verbo en infinitivo al inicio de la respuesta, nos indica que se trata de una definición de **escribir**: “**soltar la mano (...) mediante caligrafía**”. Obviamente, la conceptualización se vincula a movimientos motores ágiles (valorados en las secuencias precedentes), justificando así el énfasis que la maestra hace en los mismos. De hecho, en esta misma secuencia y en referencia al concepto, la maestra arguye: “porque es eso lo que yo les indago a ellos”.

Décima sexta secuencia:

Qué implica para la entrevistada **saber escribir** es el tema de esta secuencia y el uso de la letra cursiva se constituye en un tema subordinado.

Análisis de la décima sexta secuencia:

La secuencia inicia con la interrogante de la entrevistadora respecto a cuándo considera la entrevistada que un niño **sabe escribir**. La maestra expresa que es **cuando** el niño "**copia algo textual...**" Refuerza lo expuesto presentando como contraejemplo de saber escribir el caso de una niña que no hace copias textuales, indicando, además, que no ha aprendido las vocales.

También destaca en esta secuencia la valoración que hace de la **letra cursiva** usada desde la iniciación, considerándola más fácil para los niños (sin argumentar porqué) y señalando que es la que se está usando y exigiendo. Hay un rechazo por la letra scrip, esto se refleja en la siguiente expresión: "*tiene que aprender a escribir letras corridas, mas no imprenta, porque si no toda vida se va acostumbrar así*".

La educadora atribuye a la caligrafía el logro la adquisición de la letra cursiva.

Décima séptima secuencia:

El **uso de la lengua escrita en la escuela** es tema principal de esta secuencia; breves referencias a sus nociones sobre los niveles de construcción constituyen una secuencia subordinada, en otra sub-secuencia nos refiere la situación del grupo de segundo grado, hablando de factores del aprendizaje y la alfabetización.

Análisis de la décima séptima secuencia:

La secuencia inicia con la interpelación de la entrevistadora hacia la entrevista para que ésta le diga si los niños en su aula aprenden a leer y a escribir o usan la lengua escrita. La entrevistada

expone que los niños están aprendiendo a leer y a escribir (subordinando el aprendizaje de la escritura al de la lectura); el uso de la lengua se lo atribuye al niño que *“entiende lo que está leyendo”* puesto que *“domina la lectura (...) tiene, más o menos, un dominio de lectura”*.

La entrevistada asevera que el niño que está en el nivel **pre-silábico “se está iniciando”** y el que está en el **nivel silábico “ya se inició”**. Obviamente, no emplea los términos según lo formulan Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

Finalmente, la educadora señala que **en primer grado aprenden la lengua escrita y que en segundo, cuando “tienen el dominio”, la usan.**

Partiendo de una interrogante de la entrevistadora, la maestra hace referencia al curso de segundo grado y deja ver que considera como **factores del aprendizaje el docente y la relación entre éste y el grupo**. Por otro lado, reitera la consideración de la alfabetización como prerrequisito para segundo grado.

La maestra insiste en la necesidad de apoyo del representante en el aula.

La entrevistada vuelve a dejar ver que inicia la enseñanza con las letras y se refiere a la **enseñanza de la lectura como proceso.**

Décima octava secuencia:

El **dominio de la lectura** se constituye en el eje temático de esta secuencia.

Análisis de la décima octava secuencia:

La secuencia inicia como parte de la argumentación de la sub-secuencia anterior en el punto del trabajo realizado con los niños no alfabetizados de segundo grado.

La maestra revela que considera como **prerrequisito de promoción para tercer grado** que el niño tenga **dominio de lectura**, argumenta esto enfocando el saber leer como una herramienta para dominar las demás áreas.

En esta secuencia expresa que **un niño puede escribir sin saber leer**, objetando que no sabría lo que escribe; luego señala que considera **importante que “se inicie en la lectura y sepa lo que está escribiendo”, valorando la comprensión de lo escrito.**

Décima novena secuencia:

La temática gira alrededor de lo que implica para la maestra **saber escribir**. Como tema subordinado aparece las hipótesis respecto al origen del problema de lectura y el abordaje.

Análisis de la décima novena secuencia:

Esta secuencia tiene su origen en la última apreciación de la secuencia anterior, en la que la educadora señala que considera importante que el niño *“sepa lo que está escribiendo”*.

La maestra parece intentar sostener la hipótesis de que **si un niño copia textualmente, escribe**: remite un caso en que un niño hace copias textuales y tiene *“una letra bellísima”* (dos aspectos altamente valorados en secuencias anteriores), pero no toma dictado; al referir este caso la educadora atribuye la “falta” a que el niño **no sabe leer y tiene problemas con el aprendizaje de las letras** (de este modo **subordina la escritura a la lectura**, cuando se trata de “comprender” lo que se escribe).

Ante una pregunta de la entrevistadora (*“¿podríamos decir que ese niño sabe escribir?”*), la maestra señala que el niño **“escribe textual”** (valorando el que copie sin omitir nada) y deja ver que el problema está en el aprendizaje de las letras.

Refiriéndose al caso, expresa haber solicitado apoyo de representantes sin obtener resultados.

Vigésima secuencia:

Los **factores del aprendizaje** son el centro temático de esta secuencia.

Análisis de la vigésima secuencia:

La ayuda de los padres ante las indicaciones de la maestra es el primer factor enunciado por la educadora frente a la pregunta que da origen a esta secuencia: “¿*Qué factores pudieran influir en que un niño aprenda o no aprenda leer y a escribir?*” La ayuda, sugerida como ejemplo, sigue la secuencia de enseñanza propuesta hasta ahora.

La maestra parece considerar fundamental el apoyo del representante o de otras personas que se encarguen, fuera del contexto escolar, de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sustenta esta necesidad en **la dificultad que representa para el docente trabajar con cuarenta niños con deficiencias** (aunque la maestra no enuncia este aspecto como factor del proceso enseñanza-aprendizaje, es un elemento que obviamente considera en esta secuencia y en una anterior).

Los **problemas de aprendizaje** relacionados con **problemas emocionales** (de origen familiar) son otro factor enunciado. Cuando la educadora hace referencia al problema de aprendizaje, habla de problema de **retención**, relacionando de este modo el aprendizaje de la lectura y escritura con *retener*.

Finalmente, plantea como factor para el aprendizaje en el ámbito escolar el **número de alumnos**, insistiendo en la necesidad de tener el apoyo de “*alguien*” en el aula para que le ayude a tomar lectura.

Vigésima primera secuencia:

El tema de la secuencia es **qué leen y escriben los niños en la escuela**.

Análisis de la vigésima primera secuencia:

Las interrogantes de la entrevistadora marcan el inicio de la secuencia: ¿qué leen y qué escriben los niños en el aula? La maestra señala como **actividades de escritura** la **copia** de cuentos (o de lo que los niños decidan copiar del libro) y el **dictado**. La educadora intenta destacar que permite a sus estudiantes escoger la copia en función de lo que les haya gustado.

En cuanto a lo que leen señala que **leen sonidos** (al inicio); los niños que “*ya conocen*” (parece referirse al conocimiento de las sílabas) **leen palabras y frases** de las lecciones, mientras **los alfabetizados leen el libro**.

Escribir sigue vinculado con copiar. Leer supone la decodificación.

Vigésima segunda secuencia:

La temática gira alrededor de la **ayuda de los niños alfabetizados a los no alfabetizados**.

Análisis de la vigésima segunda secuencia:

El origen de esta secuencia se ubica en un comentario expresado por la entrevistada en la secuencia anterior, cuando afirma que tiene **niños alfabetizados**. En esta secuencia la educadora manifiesta que se siente aliviada con tal logro, puesto que estos niños **han de ayudarle a pasar lecciones a otros**. El orden que siguen los niños para la ayuda coincide con la del libro de lectura inicial. La maestra destaca que puede contar con los niños alfabetizados porque tienen “bastante dominio de lectura”.

La educadora señala que la idea de que los niños alfabetizados ayudaran a sus compañeros se la dieron otros docentes, indicándole que los primeros ayudarían a “*adelantar a los otros*”. La maestra manifiesta estar convencida de la ayuda que pueden proporcionar los niños alfabetizados al resto.

La entrevistada agrega que algunos niños demandan el apoyo de sus compañeros por considerar que les favorece. Empleando la interjección *“entonces”*, la maestra indica, como consecuencia obvia de lo declarado por los alumnos, que *“aprovecha”* el potencial del alumno que *“tiene dominio”* para ayudar al que tiene dificultad.

Vigésima tercera secuencia:

El **proceso de aprendizaje de la lengua escrita** es el eje temático de esta secuencia.

Análisis de la vigésima tercera secuencia:

La secuencia es iniciada por la entrevistadora, quien solicita a la entrevistada una descripción del proceso de aprendizaje de la lengua escrita. La maestra centra su respuesta en el proceso de enseñanza de la lectura indicando que ella inicia el **proceso de enseñanza** con las **vocales**, después las **consonantes** y *“luego ellos van asociando (...) formando **sonidos**”*. La educadora aclara que los niños son capaces de hacer tal asociación debido a que conocen las letras.

La entrevistadora intenta que la entrevistada le explique cómo forman los sonidos (sílabas), a partir del conocimiento de las letras. La maestra devela su creencia en que una razón por la cual **los niños forman las sílabas** es **porque conocen las letras** (*“porque ya conocen las vocales (...) y ya conocen las consonantes...”*); otra razón que argumenta es que las *“ven en el libro”* e *“identifican”*.

La maestra destaca como **requisito imprescindible para el aprendizaje de las sílabas el conocimiento de las vocales y consonantes**. Finalmente, revela que propone **caligrafías de sílabas para que identifiquen y luego formen palabras**.

El aprendizaje de la sílaba aparece ligado a la memorización (aunque la maestra no lo vincule en el discurso de manera explícita).

La educadora distingue dos formas de enseñar: por sonido (sílabas completas) y por asociación (letras y palabras).

Vigésima cuarta secuencia:

El **aprendizaje significativo** desde la perspectiva de la educadora es el eje temático de la secuencia.

Análisis de la vigésima cuarta secuencia:

El término “**aprendizaje significativo**” es introducido por la entrevistada, incorporándolo como una característica propia de la enseñanza actual al decir: “*el aprendizaje es significativo, hoy por hoy...*”

La temática se desprende de la apreciación de la maestra en la que indica que no se trata de “*copiar y copiar, sin saber lo que está copiando*”. Considera que a los niños debe “*quedarles algo*”.

La educadora propone como **recursos** para el aprendizaje significativo **las revistas y periódicos**; describe el uso que los niños dan a estos materiales, señalando que los emplean **para recortar y pegar vocales, consonantes y sílabas**.

Llama la atención que vincula el **aprendizaje significativo** a la **retención** de algún aspecto (“*le tiene que quedar algo*”); para ello considera necesario que los niños estén atentos a las explicaciones que ella da para luego poder responder a preguntas.

Vigésima quinta secuencia:

En esta secuencia se hace referencia a la **formación continua** sobre lengua escrita.

Análisis de la vigésima quinta secuencia:

La secuencia se inicia con una pregunta de la entrevistadora referida a si la maestra ha hecho cursos o talleres sobre lengua escrita.

La educadora señala que ha hecho un taller referido al tema; al ser interpelada sobre el recuerdo y la influencia de éste, la maestra elude dar respuestas a la pregunta, primero con una negación exclamativa y luego refiriendo que de eso hace muchísimo tiempo, *“eso lo hice en el año de la pera”*. También, ante la insistencia en que expresara algún recuerdo, usa la interjección exclamativa *“¡ay!”*, de ese modo, la maestra expresa cierto desgano ante la posibilidad de tener que recordar, objetando que hace muchísimo años que hizo el taller. Luego, señala: ***“En sí, requeriría hacer un taller de lengua escrita ahora”***. El uso de la expresión *“en sí”* y del condicional, indica que hace la consideración tomando en cuenta el tiempo transcurrido desde que hizo el taller hasta el momento de la entrevista, sin embargo, no refleja otro tipo de interés subyacente ni parece asumirlo como prioridad.

Vigésima sexta secuencia:

Los **objetivos de la alfabetización** se constituyen en el tema de esta secuencia.

Análisis de la secuencia vigésima sexta:

La secuencia comienza con una interrogante formulada por la entrevistadora en la que pide a la entrevistada que le diga para qué alfabetizar.

La entrevistada centra su respuesta en la **utilidad de saber leer “para la vida”**, ubicando en un **tiempo futuro y fuera del contexto escolar** el objetivo de la alfabetización; asocia el no saber leer a la exposición al timo, a firmar documentos de ventas o cheques sin saber que se está cediendo un bien o el dinero.

Saber leer está, entonces, **en función de efectos jurídicos-económicos**: *“porque yo no voy a firmar un documento, que me vayan a meter presa o que vaya a vender una propiedad o que vaya a dar algo sin saber (...) lo que es (...) por eso (...) la lectura se aprende”*.

Ser analfabeto, según expone la educadora, es no saber leer ni escribir. En este orden, señala que en la actualidad es *“básico, es **indispensable que uno sepa leer**”*. Poniendo siempre el énfasis en la utilidad de la lectura, sin mencionar la de la escritura.

Vigésima séptima secuencia:

La temática de esta secuencia gira alrededor de los objetivos del **uso de la lengua escrita** en la escuela.

Análisis de la secuencia vigésima séptima:

“¿Y los niños, en la escuela, para qué leen y escriben?” Con esta interrogante se inicia la secuencia. La entrevistadora aclara su interés por saber cuáles son los objetivos de las actividades de lectura y escritura.

La entrevistada reitera su valoración de la lectura como indispensable, y la estimación de su dominio como vital. Expresa, tal como lo hizo en secuencias precedentes, que **el fin** que persiguen las actividades de lectura y escritura es *“el **dominio de la lectura (...) aprender a escribir**”*; iniciación en las letras y sílabas, lo cual *“implica que (...) se van a iniciar (...) en la lectura”*.

Es evidente que la educadora **plantea un uso escolar y no social de la lengua escrita** en el centro educativo.

Partiendo de lo expresado por la educadora, la entrevistadora expresa que infiere que en la escuela se usa la lengua escrita para aprender a leer y escribir, a lo que la maestra responde: *“¡claro!”*; lo cual refleja que considera evidente el uso referido.

La educadora agrega que **el aprendizaje** de esta forma de lenguaje es **para el “día de mañana”**; en este orden de ideas, explica que *“uno va a la escuela a iniciarse en la lectura y en la escritura”*, fundamenta esto en expectativas sociales (*“es lo que se espera”*) de poder *“tener un futuro”* (esto es en el sentido de mejorar los niveles de vida).

Vigésima octava secuencia:

En esta secuencia el tema está relacionado con el **influjo de esta investigación en la acción docente**.

Análisis de la vigésima octava secuencia:

La secuencia inicia cuando la entrevistadora remite a la entrevistada a recordar un encuentro sostenido cinco meses antes, en el que participaran otras compañeras, en el cual –con datos preliminares a la investigación– se hicieran reflexiones sobre la práctica educativa.

La maestra hace una valoración de la improvisación ante lo inesperado o a partir de un momento de creatividad, defendiendo que no hay que ceñirse a la planificación como, según dice, se planteó en el encuentro.

Refiriéndose a la teoría sobre los niveles de construcción de la lengua escrita, la maestra dice: *“agarré una parte, mas no todo, pues, algunas partes que uno recuerda (...) yo tomé de allí y ahora, pues, ya los (...) tengo y los pongo en práctica”*.

El hecho de que la educadora hable de haber tomado **“una parte”** y el que diga *“los pongo en práctica”*; unido a lo expresado en secuencias anteriores respecto al tema, nos deja ver que supone que se trata de una propuesta metodológica, dejando en evidencia que hay desconocimiento y reticencia a este aspecto teórico que, sin embargo, parece considerar como un referente novedoso e importante al hablar de lengua escrita.

Vigésima novena secuencia:

Las interrogantes que se constituyen en un breve tema de esta secuencia son: **¿Saber leer y no saber escribir?, ¿saber escribir y no saber leer?**

Análisis de la vigésima novena secuencia:

La secuencia se inicia con la referencia de la investigadora respecto a que volvió a escuchar la entrevista y se le ocurrió preguntar si es posible, para la entrevistada, saber leer y no saber escribir o viceversa.

La maestra reitera que considera que **“todo parte de la lectura”**, dejando ver que **subordina la escritura a ésta**. Sin embargo, expresa que **saber leer implica saber escribir**, pero **puede ocurrir que se sepa escribir sin saber leer**.

Trigésima secuencia:

El tema central refiere los **problemas de aprendizaje**.

Análisis de la trigésima secuencia:

La secuencia comienza con una pregunta de la entrevistadora en la que demanda de la entrevistada que diga a qué se refiere cuando habla de problemas de aprendizaje.

La maestra aclara que se refiere a que el niño **“no retiene”**. Ejemplifica, remitiendo que primero da explicaciones orales al niño, luego lo evalúa y no obtiene los resultados esperados.

La educadora indica que en el caso de la lectura las dificultades están asociadas a que **“el niño no (...) asimila”**.

Para ejemplificar un caso de problemas de escritura, expone un caso en el que el niño **“todo el tiempo me escribe lo mismo”** y califica tal situación indicando que el niño escribe por **“inercia”**, sin coherencia y sin sentido.

Trigésima primera secuencia:

La enseñanza de la lectura es el eje temático de esta secuencia.

Análisis de la secuencia trigésima primera:

La pregunta que abre la secuencia es: “¿Cómo tomas tú la lectura?” Con esta formulación se pretende indagar cómo es el proceso en el que la maestra pide a los niños que lean las lecciones del texto.

La maestra refiere la secuencia de enseñanza (**vocales, consonantes, sílabas**). La entrevistadora intenta centrar el tema en las lecciones diarias. La entrevistada indica que comienza con “*cuestiones que se hacen más flexibles, más accesibles a ellos*”, dejando ver que su enseñanza va **desde lo más simple a lo más complejo** y reiterando que sigue la secuencia ya citada y luego los niños leen prensa, revista y el libro de lectura inicial.

Las lecciones, según señala la educadora, son pasadas **dependiendo del “grado de lectura” del niño** (siguiendo la secuencia de enseñanza), de vela, con el ejemplo, que a algunos les será tomada la lección de vocales, a otros de consonantes, a otros de sílabas...

La maestra **vincula el nivel silábico con el conocimiento de la sílaba** “*que esté ya en nivel ¡Silábico!, entonces yo (...) les indago sobre los sonidos*”. La **secuencia de lecciones es según la presenta el libro de lectura inicial** (“*me le toma de la (...) página dos a la página (...) tres, cuatro*”), y según el progreso del niño en las mismas, “*depende cómo esté el niño*”.

Trigésima segunda secuencia:

El tema de esta secuencia es el **uso de la prensa y revistas** en el proceso de alfabetización.

Análisis de la secuencia trigésima segunda:

La secuencia inicia con la pregunta formulada por la entrevistadora para conocer las razones que fundamentan el **uso de la prensa y revistas en el aula**. La entrevistada expresa que las concibe como **“material de apoyo”**, que hace más fácil el proceso de aprendizaje.

La educadora arguye que a los niños les gusta trabajar con este tipo de material (recortar y pegar); en este orden señala que los aspectos que valoran los niños de este tipo de material son las figuras y los dibujos.

Finalmente, la entrevistada señala que a los niños les gusta recortar y que les propone como actividad **recortar y pegar vocales, consonantes y sílabas**.

La idea de trabajar con este material es atribuida a las compañeras, esto es, según comenta, a partir de la solicitud hecha por ella de *“métodos que fueran accesibles y que les gustaran a los niños, que no fueran (...) fastidiosos”*. **El uso de este material es vinculado con lo dinámico, sencillo y placentero y el análisis del código**, no como texto.

Trigésima tercera secuencia:

Formación de la sílaba es el tema de la secuencia.

Análisis de la trigésima tercera secuencia:

El interés de la entrevistadora por conocer cómo forman los niños las sílabas en el proceso descrito por la maestra da inicio a esta secuencia. La maestra revela que primero coloca la **caligrafía de las sílabas que quiere que aprendan** y luego trabaja con éstas en la **identificación**, para luego **“asociarlas” y formar las palabras**.

Descarta que el aprendizaje de la sílaba implique un proceso de memorización arguyendo que ya conocen las vocales y consonantes.

La entrevistadora le interpela señalando la posibilidad de que las sílabas sean enseñadas con la asociación del nombre de las letras (según lo “tradicional”), la maestra también objeta esta posibilidad destacando que se trata de “*sonidos*”, que si los niños conocen vocales y consonantes, entonces el trabajo es con las sílabas en el libro. La educadora insiste en que coloca las sílabas en caligrafía.

La maestra manifiesta que parte del supuesto de que **cuando conocen las sílabas “es porque ya conocen” las letras que la componen**. En este segmento la maestra expresa que “*el sonido*” es para formar la palabra y la sílaba refiere a la descomposición de la palabra.

La maestra admite que **algunas veces recurre**, como estrategia para los niños que “*se les dificulta*”, a **la unión de nombres de las letras para formar la sílaba**, acotando que considera que es más fácil mediante “*sonidos*”. Reitera como requisito “*lógico*” que los aprendices dominen el conocimiento de vocales y consonantes. Argumenta que si no conocen las letras, el aprendizaje de la sílaba es más difícil.

Es enfática al señalar que los representantes respaldan esta forma de enseñar considerando que “*el niño aprende más*”.

La maestra refiere que la **asociación letra-dibujo-palabra** (que ha considerado como **enseñanza actual**), es aprendizaje por asociación e indica que se trata de un proceso de memorización. También ilustra, a través de un ejemplo, **la lectura global**, catalogándola como **memorística**, agregando que al no reconocer vocales, consonantes ni sílabas se demuestra que “*no saben nada*”.

La lectura global sin hacer análisis del código, para la maestra, implica memorización, no saber leer. Según la educadora este tipo de lectura conduce a confusiones producto del desconocimiento de letras y sílabas. El aprendizaje de las sílabas está asociado a la presentación de la misma sin analizarla y a la realización de caligrafías.

Trigésima cuarta secuencia:

La **comprensión lectora** es el tema de la secuencia.

Análisis de la trigésima cuarta secuencia:

La secuencia inicia con una pregunta de la entrevistadora: “*¿Cuándo comienza un niño a comprender lo que lee?*” La maestra responde que “*cuando lee*”, esto es, según aclara, “*cuando ya tiene dominio de lectura*” y ella le puede preguntar qué entendió y el niño responde.

La educadora cita un ejemplo en el que a la pregunta “*¿qué entendió...?*”, el niño responde el nombre de los personajes del cuento.

Finalmente, la maestra agrega que **asocia la comprensión lectora a la formación de palabras (antes del dominio de lectura), “al dominar los sonidos”**.

Trigésima quinta secuencia:

El tema de esta brevísima secuencia es la **expresión escrita**.

Análisis de la trigésima quinta secuencia:

La secuencia inicia con la siguiente pregunta: “*¿Y cuándo comienza un niño a expresarse por escrito?*” La maestra señala que esto ocurre “**cuando tiene dominio de lectura**”; asocia esto a que **el niño toma dictado**: “*yo le tomo un dictado y (...) lo va tomando (...), lo va escribiendo*”.

Trigésima sexta secuencia:

El tema principal de la secuencia es el **uso de la lengua escrita** en el aula.

Análisis de la trigésima sexta secuencia:

El origen de esta secuencia se ubica en la pregunta de la entrevistadora: “*¿Para qué usar la lengua escrita, en el salón, los niños?*”

La entrevistada responde con otra interrogante: “*¿Para dominio de la escritura?*” la entonación interrogativa de lo que podemos identificar como un objetivo (develado como tal en otras secuencias), nos indica que intenta reinterpretar la pregunta y focalizar su respuesta en las actividades que plantea para su consecución, de hecho, seguidamente refiere actividades como **tomar dictado, hacer copias y elaborar cuentos** (matizando esta actividad como una producción, lo cual no hizo antes) “*con sus propias palabras*”

La educadora habla del **dibujo como medio de expresión** del lenguaje, equiparándolo con el escrito: “*ellos también expresan el lenguaje mediante figuras*”. Reitera categóricamente que el uso de la lengua escrita es para aprenderla, arguyendo que este aprendizaje es “*fundamental para la vida*”.

Trigésima séptima secuencia:

El tema de la secuencia son los **textos que leen** los niños en el aula.

Análisis de la secuencia séptima novena:

La secuencia inicia con la interrogante de la entrevistadora en la que demanda que la maestra diga qué textos leen los niños en el aula. La educadora dice el título del **libro de lectura inicial**, haciendo una pausa larga que nos puede indicar que sería el texto único; pero la entrevistadora le induce a que mencione otros textos al plantear como interrogante: “*¿No leen otro tipo de texto?*” El titubeo en la respuesta (“*no, no, sí, o sea, ellos también, por ejemplo, el niño que ya (...) tiene dominio de lectura, este, no necesariamente el Chiquilín*”) y el que sólo hable de que el niño que “domina” la lectura puede leer otro tipo de texto, mencionando algunos sin concretar que son leídos, nos hace inferir que el texto que considera es leído en el aula, es el de lectura inicial.

La maestra reitera su concepción de que el **alfabetizado** “*lee cualquier tipo de libro; no es que lo lean corrido*”. Relaciona la alfabetización con aptitud y con sentirse capaz para leer cualquier tipo de texto.

Trigésima octava secuencia:

El eje temático de esta breve secuencia refiere a los **textos que escriben** en aula.

Análisis de la trigésima octava secuencia:

La secuencia comienza con la interrogante de la entrevistadora que demanda que la entrevistada diga qué textos escriben los niños en el aula. La actividad que destaca, siendo coherente con lo que ha expresado anteriormente, es la **copia**, distinguiendo entre las hechas sin vinculación con las áreas y las que se relacionan directamente con éstas (temas o actividades). Así nos revela que no sólo considera las relacionadas con la enseñanza aprendizaje de la misma.

Trigésima novena secuencia:

La comprensión de textos es el tema de esta secuencia.

Análisis de la trigésima novena secuencia:

La pregunta generadora de esta secuencia es: “*¿Qué se necesita para que un niño comprenda un texto?*”

La entrevistada distingue entre la comprensión de un texto leído por el otro (la maestra) y la comprensión de un texto leído por el mismo niño.

Como un **requisito para comprender** lo que se lee, la educadora enuncia el “**dominio de la lectura**”, esto implica que el niño “*sepa leer y analice lo que está leyendo (...) para entender*”. En esta respuesta encontramos dos dimensiones del “**dominio de la lectura**” unidas por la conjunción

“y”: que “*sepa leer*” puede vincularse con **decodificar**, el que “*analice (...) para entender*” está relacionado con el **significado** (este último asociado con poder describir las acciones de los personajes de un cuento).

Cuadragésima secuencia:

El eje temático de esta secuencia es la **redacción de textos**.

Análisis de la cuadragésima secuencia:

La pregunta generadora de esta secuencia es: “¿Y qué se necesita para que un niño redacte un texto?”

En el discurso de la maestra el redactar está vinculado con la **elaboración de resúmenes** a partir de un texto leído por otro. El **dominio de la lectura** (“entender”) es un **prerrequisito para la redacción**. Por último, ubica la actividad de redacción en el segundo grado escolar.

Cuadragésima primera secuencia:

El tema central de esta secuencia es **la situación del segundo grado en cuanto a la lectura y escritura**.

Análisis de la secuencia cuadragésima primera:

La secuencia surge con la solicitud, por parte de la entrevistadora, de que la entrevistada describiera la situación en cuanto a lectura y escritura, del curso que tuvo un año antes.

La maestra habla de **fallas en lectura, relacionadas con el ritmo lector lento**, la causa de esta situación la relaciona con el cambio de maestra.

El abordaje de la problemática referida lo hizo en conjunto con los padres, valorando para ello el uso de la prensa y revistas con la práctica que se ha descrito en secuencias anteriores.

En cuanto a la **escritura**, la maestra habla de **problemas en hábitos de estudio** “*en el momento de escribir o de elaborar una actividad*” y, según el objetivo que se plantea (“*de manera que ellos indagaran y copiaran*”), se puede inferir que se refiere a que los niños tenían **dificultades al copiar**. La **caligrafía**, ahora como **ejercicio de atención**, vuelve a relacionarse con la escritura y la superación de dificultades en la misma.

Cuadragésima segunda secuencia:

La temática de esta secuencia es la **descripción del grupo de primero en relación con la lengua escrita**.

Análisis de la cuadragésima segunda secuencia:

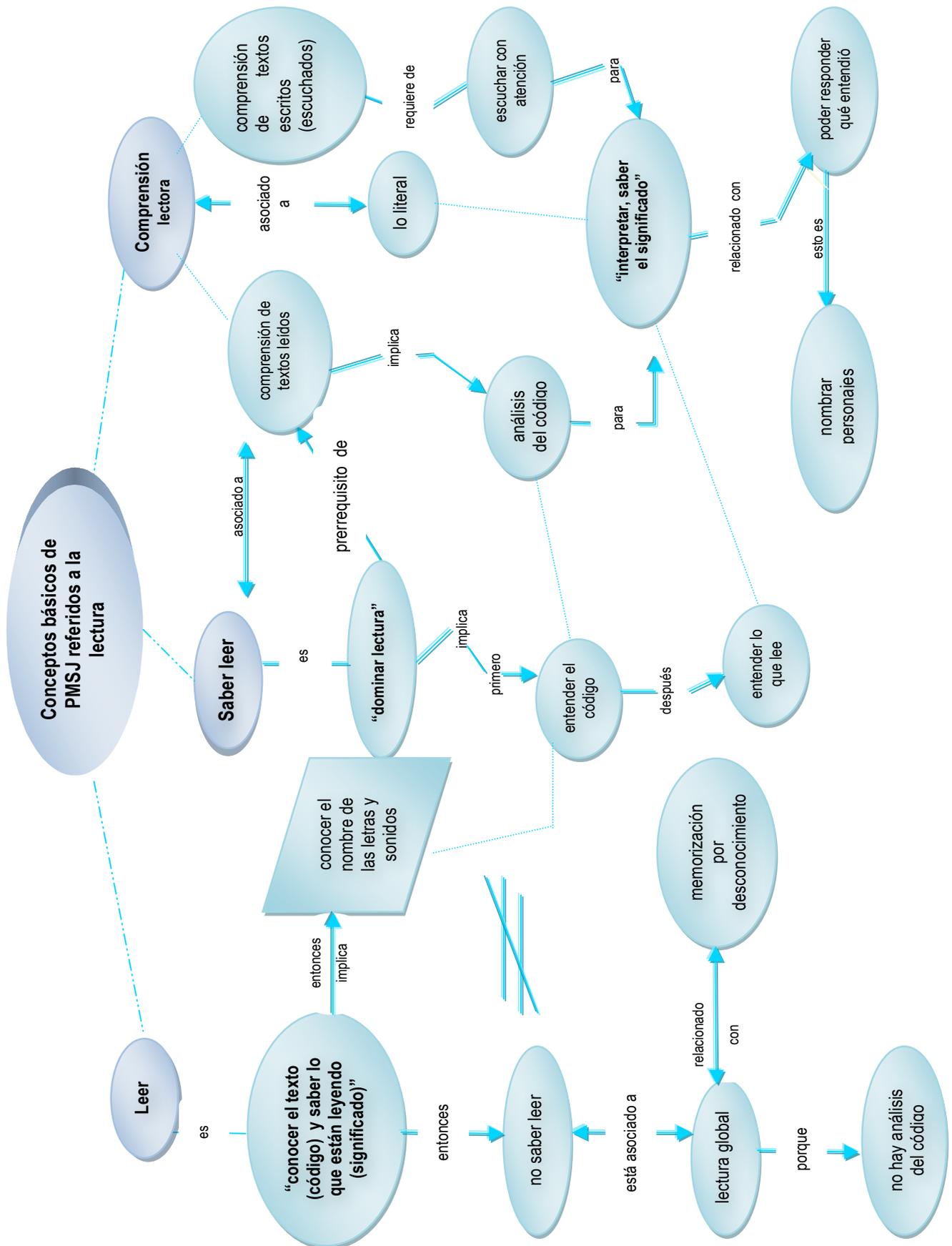
La secuencia inicia con una solicitud de la entrevistadora para que la maestra describa la situación del grupo de primer grado con relación a la lengua escrita.

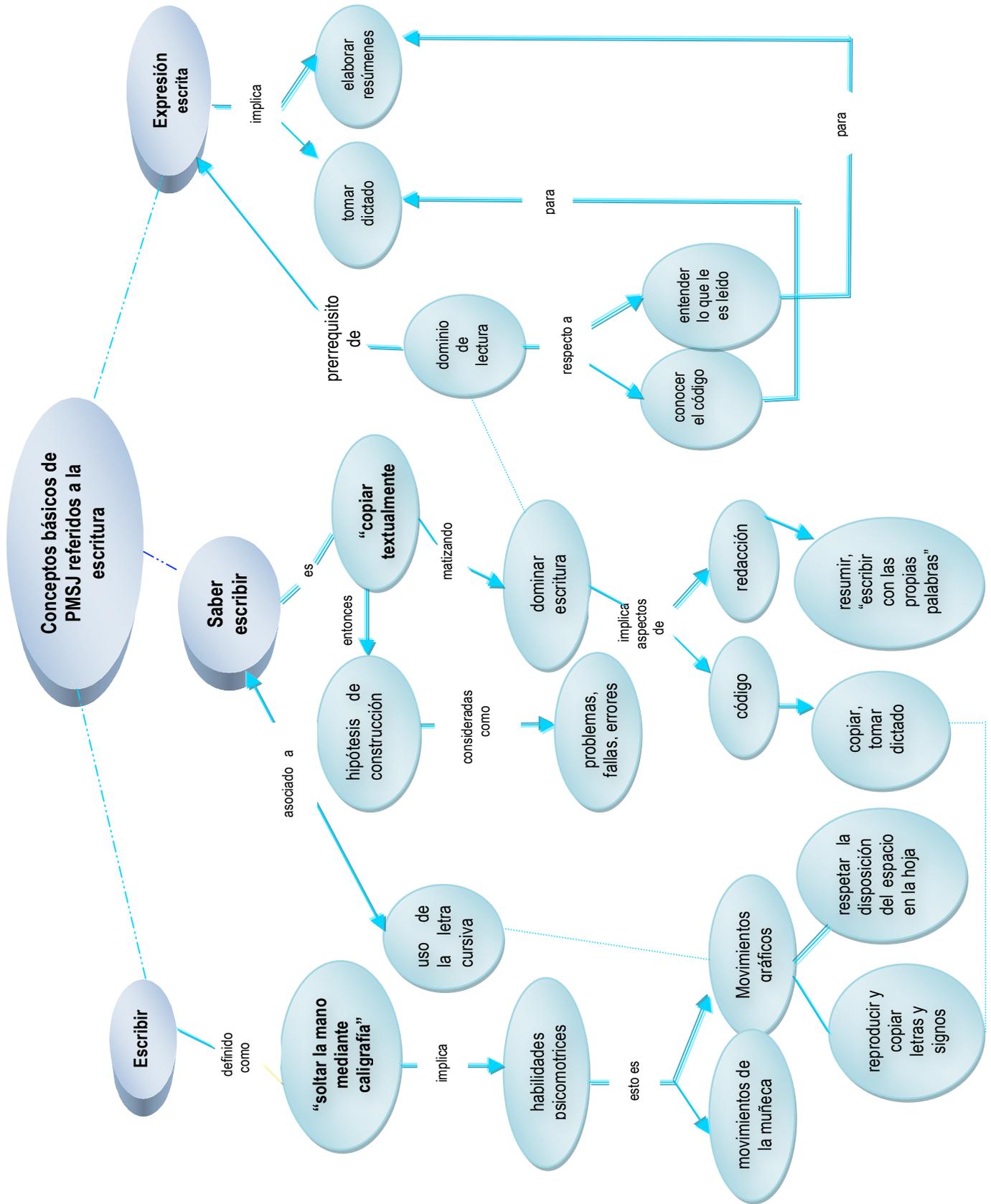
La maestra manifiesta haber estado preocupada por la situación del grupo “*¡uy!, ¡tremendo! (...) yo (...) no tenía niños que me leían*”.

La expectativa de la educadora era que tuvieran “*algo de dominio de lectura (...), sonidos, que conocieran de manera que ya pudieran asociar palabras*”.

La maestra devela nuevamente su interrogante: ¿qué hacer?, y su respuesta: “*tengo que hacer que estos niños se aprendan las letras*”.

La educadora indica que optó por la **repetición diaria de las letras**, y fundamenta tal opción en que de esta manera “se les tiene que quedar”; esto es **aprendizaje significativo** (según ha explicado).





Creencias básicas, referidas al aprendizaje, que condicionan la forma de actuar de PMSJ

Cree

con base en

refiere que en su práctica

entonces

que

- se inicia con la enseñanza de las vocales y luego la enseñanza de consonantes;
- el conocimiento de las letras es prerequisite y garantiza el aprendizaje de las sílabas;
- las letras se aprenden repitiéndolas;
- la secuencia de aprendizaje es: vocales, consonantes, sílabas, palabras;

inicia el proceso de alfabetización enseñando letras;

enseña las sílabas una vez que los niños han aprendido las letras;

hace repetir a diario a los niños las letras para que las aprendan;

enseña primero las vocales, luego las consonantes, seguidamente las sílabas y luego con éstas forman las palabras.

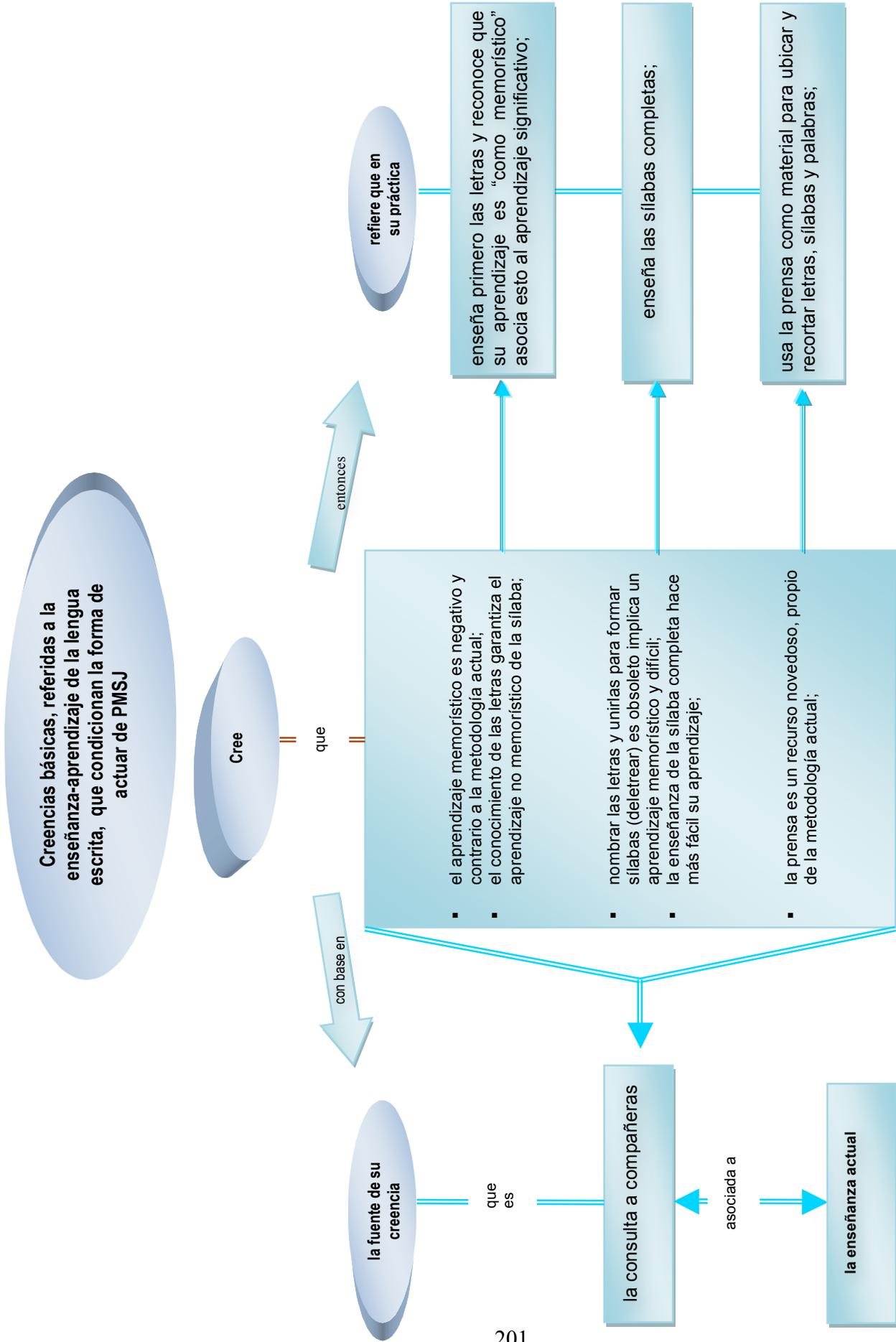
la fuente de su creencia

que es

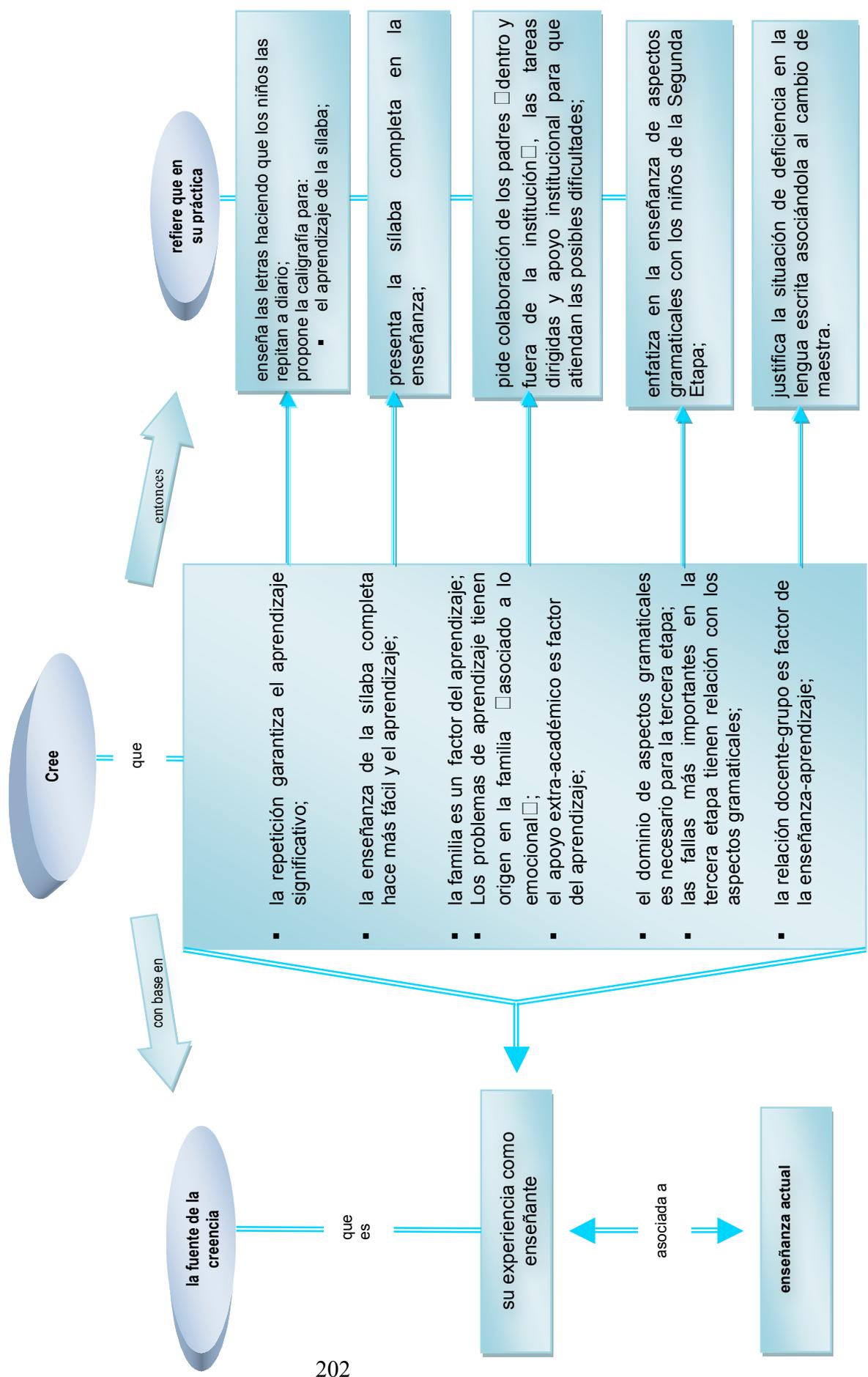
su experiencia como aprendiz

asociada a

la enseñanza tradicional



Creencias básicas, referidas a los factores del aprendizaje, que condicionan la forma de actuar de PMSJ



Creencias básicas, respecto a la metodología de enseñanza, que condicionan la forma de actuar de PMSJ

Cree

con base en

entonces

las fuentes de confirmación

que son

- las compañeras,
- los representantes,
- su experiencia como enseñante,
- los alumnos,
- formación continua.

que

- el deletreo es difícil;
- la enseñanza de la sílaba completa hace más fácil el aprendizaje;
- la letra cursiva es mejor que la script;
- el niño alfabetizado puede ayudar al no alfabetizado;
- el aprendizaje debe ser significativo (asociado la retención por repetición);

Refiere que en su práctica

- enseña la sílaba completa;
- Propone la caligrafía para que los niños aprendan a escribir con letra cursiva ;
- pide a niños alfabetizados que pasen lecciones a no alfabetizados;
- la enseñanza de letras, sílabas y lecciones implica la repetición hasta que sea "aprendido".

Creencias básicas, referidas al uso de la lengua escrita, que condicionan la forma de actuar de PMSJ

Cree

que

entonces

con base en

fuentes

que son

desconocidas

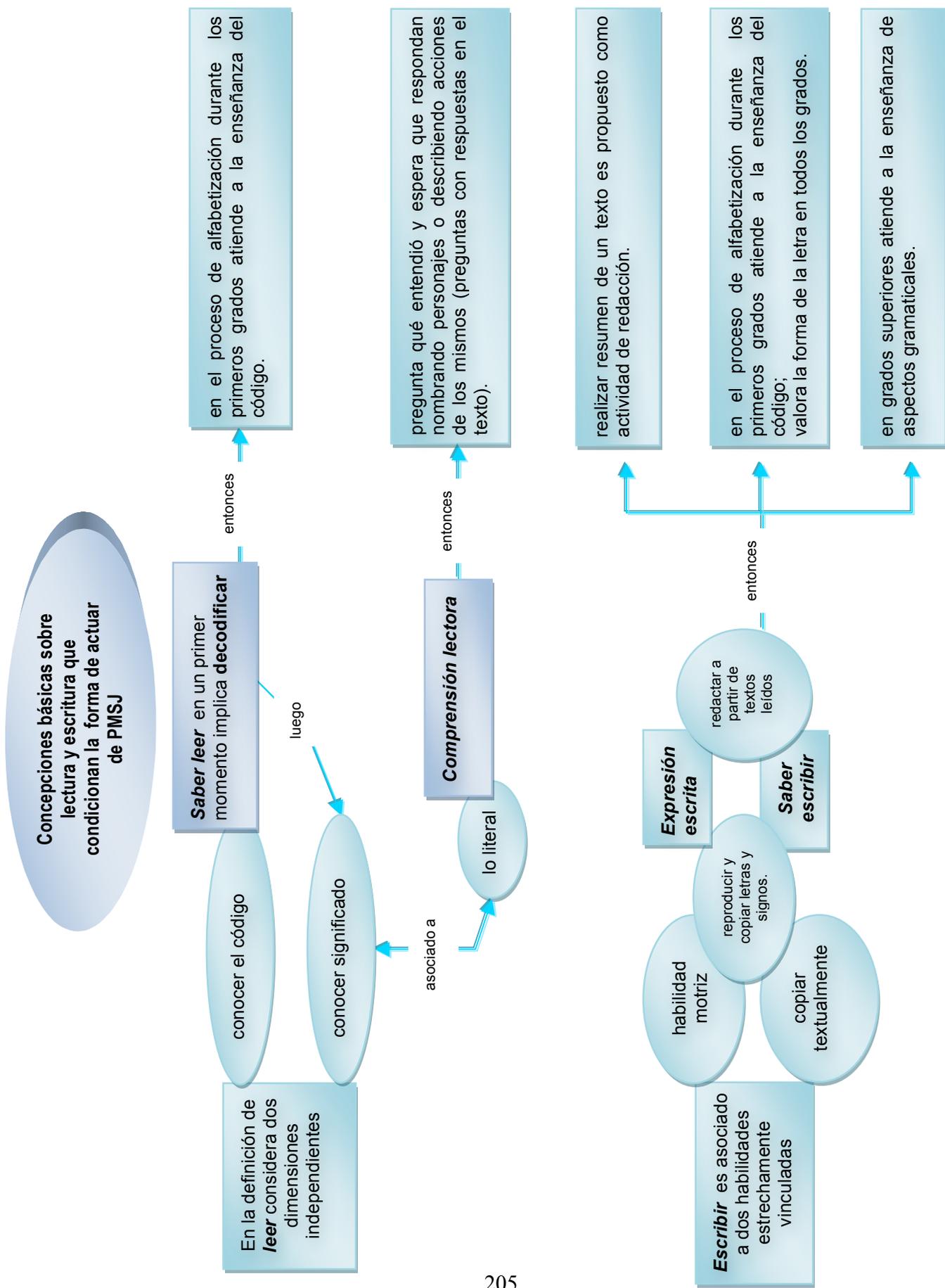
pero que relacionamos a

su experiencia como aprendiz

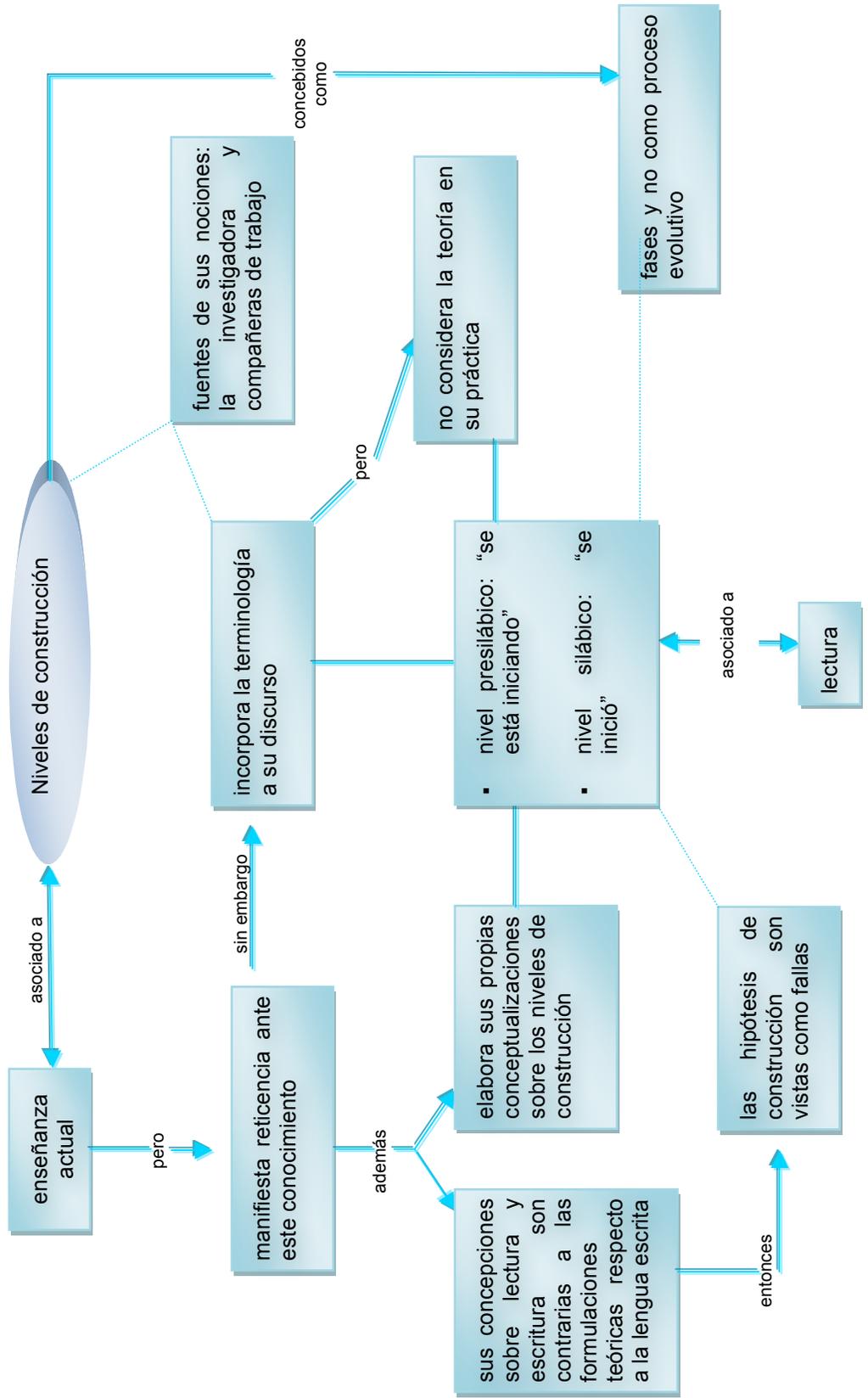
- primero aprenden a leer y a escribir y luego usan la lengua escrita;
- usa la lengua escrita quien tiene dominio;
- a la escuela se va "a iniciarse en la lectura y la escritura";
- que aprender a leer y a escribir será útil para la vida (asociada al contexto fuera de la escuela y el futuro);

- propone en los primeros grados actividades de lectura y escritura con el objetivo de que conozcan el código (copia, dictado, caligrafía, lectura en voz alta);
- promueve un uso escolar y no social de la lengua escrita.

refiere que en su práctica



Consideraciones de PMSJ respecto a la adquisición de la lengua escrita según los estudios psicolingüistas



Análisis de secuencias de la primera entrevista de CDGB:

La entrevista se llevó a cabo en julio de 2001 (época de actividades administrativas para las educadoras y de vacaciones para los niños).

Primera secuencia:

El tema de esta secuencia versa sobre la **descripción de la situación de su grupo** de primer grado en lo referido a la lengua escrita.

Análisis de la primera secuencia:

La secuencia es iniciada por la entrevistadora, quien hace una valoración del grado en que ha trabajado la maestra y luego demanda de ésta que le diga cómo encontró a los niños con relación a la lengua escrita.

La maestra indica que “no” estaban “*tan mal preparados*”, dejando ver, con esta expresión, que había cierta deficiencia, justificándola con el hecho de que era un grupo “*demasiado difícil*” (de este modo refleja que tenían problemas de conducta). Por otro lado, destaca que se trata de un grupo “*muy inteligente*”, explicando que los niños sabían copiar del pizarrón, que “*conocían – la mayoría – los sonidos, eran por nivel silábico*”; con esta expresión deja ver que **asocia el conocimiento de la sílaba a lo que denomina “nivel silábico” y que asocia la lengua escrita a la copia y al conocimiento de sílabas**. Agrega que, a pesar de los problemas de conducta, el grupo no iba atrasado; sin embargo, presenta como dificultad el “*ponerlos a producir*” y que se dedicaban principalmente a escribir (asociado a copia) y no a intercambiar; acá nos devela su exigencia en relación a que **es necesario que los niños produzcan y no sólo copien**.

La educadora valora como positiva la labor de la maestra que la antecedió, puesto que los niños no estaban atrasados en lo que se refiere a “*escritura legible*” (esta consideración nos revela que **valora la legibilidad de la letra**).

Seguidamente, la entrevistada habla sobre la situación del grupo después de su intervención, usando el tiempo verbal presente, y señala que **los que no leen en forma fluida, lo hacen de manera silábica** (el término silábico es asociado, en este caso, al **ritmo lector silabeante**); señala además que es un grupo bastante homogéneo, dejando ver que valora esta cualidad en un grupo.

La educadora agrega que no fue un grupo al que le costara darle explicaciones y que no fue difícil que entendieran cómo **separar en sílabas** (el hecho de hacer referencia a este contenido nos deja ver que lo asocia a la enseñanza de la lengua escrita).

La maestra hace la siguiente acotación respecto a la letra *“si la tenía deforme”*, lo que contradice lo expresado en cuanto a la legibilidad de la letra y que nos hace asumir que lo referido a la escritura legible, aunque está en el tiempo verbal pasado, refiere a la situación después de su intervención. También atribuye el calificativo *“deforme”* a la lectura (*“la letra sí la tenía deforme o la lectura”*) que nos remite a que había dificultades en la lectura también. Finalmente, la educadora itera que no se trataba de un grupo *“tan difícil”*.

Segunda secuencia:

El eje temático de esta secuencia es la **concepción de alfabetizado** que manifiesta la educadora; tiene como sub-secuencia nociones manifiestas respecto al **nivel silábico**.

Análisis de la segunda secuencia:

La secuencia inicia con la pregunta de la entrevistadora respecto a que si los niños, de los que se hablaba en la secuencia anterior, han sido promovidos de grado. La maestra responde que la mayoría de los chicos están alfabetizados y que los otros **unen sílabas y forman palabras**.

La entrevistadora demanda de la entrevistada que le diga cuándo considera que un niño está **alfabetizado**, ésta responde ejemplificando una **lectura fluida**; lo cual revela que la maestra asocia la fluidez lectora a su noción de alfabetizado. Seguidamente la maestra nos refiere, también

con un ejemplo, la forma de leer del **niño que “está en sílaba” y explica que al leer no unen las sílabas para formar las palabras, sólo leen sílabas.**

El hecho de que la maestra remitiera dos “niveles”, tanto al referirse a la construcción de la palabra al leer, como al ritmo lector, nos deja ver que asocia su noción de *alfabetizado* al *nivel alfabético*, tal como hace con *estar en sílaba* y el *nivel silábico*; considerando así, los niveles de construcción como fases y no como un proceso evolutivo.

Tercera secuencia:

Como tema central de la secuencia se ubica los **factores de la enseñanza–aprendizaje** considerados por la educadora.

Análisis de la tercera secuencia:

La secuencia es iniciada por la entrevistadora, quien pide a la entrevistada que le diga qué factores cree ella que influyen para que la situación de la lengua escrita que ha referido no sea la óptima. La entrevistada nombra como factor **la indisciplina** (por la pérdida de tiempo que ocasiona), **relacionándola con el hábito de copiar en el pizarrón sin que mediaran explicaciones.**

Refiere la necesidad de los niños que demandaban “que les llenara el pizarrón” para ellos copiar. La maestra nos deja ver que aprecia el que los niños tengan una explicación de lo que habrán de copiar.

Cuarta secuencia:

El tema central de esta secuencia es la **enseñanza de la escritura**; como tema añadido se ubica la valoración del **libro con ilustraciones.**

Análisis de la cuarta secuencia:

La secuencia es iniciada por la entrevistada, quien intenta explicar que invitaba a los niños a dialogar ante la solicitud de éstos de hacer copias del pizarrón. La maestra refiere que buscó estrategias en la que los niños tuvieran que **“pensar” y “formar oraciones”**, en vista de que ellos sólo querían copiar. De este modo vuelve a reflejar que **valora la comprensión y la “producción” por parte del aprendiz.**

Al describir una de las estrategias remite a la formación de palabras (primero los niños deben reconocer el objeto a nominar en un dibujo y luego decir las sílabas que componía la palabra, decir como se escriben las letras que componen la sílaba y escribirla, y asimismo se hace con las sílabas restantes hasta lograr el objetivo), justifica el uso del **dibujo** colocando el mismo como **elemento motivador**. Concluye señalando que la tarea *“servía para identificar el objeto, su nombre y formar palabra”*. Dejando ver que el objetivo de la actividad trascendía a la formación de palabras. Atendiendo al citado ejemplo, podemos ver que la maestra parte del **conocimiento de la sílaba para formar las palabras y del conocimiento de las letras para formar la sílaba.**

La educadora señala como otra estrategia el **completar oraciones**, valorando el que los niños que sabían escribir sintieran que podían colocar la palabra que quisieran. A los niños que no sabían escribir les proponía que buscaran **palabras en el libro**; esta propuesta conduce a pensar que la maestra considera que **los niños que no escriben pueden leer o reconocer palabras escritas.**

Un aspecto a destacar en esta secuencia es la valoración que hace la maestra del análisis, vinculando con la escritura y lectura, pero al mismo tiempo separando el aprender a leer y a escribir de este proceso. Esto lo revela en la siguiente expresión con el uso del adverbio además (*“además de que aprendan a escribir y leer, analicen”*).

Como otra estrategia, la maestra menciona la formación de oraciones y explica que los niños adquirieron conocimientos respecto a la estructura de una oración simple, develando así que **valora los conocimientos formales relacionados con la gramática en el proceso de alfabetización.**

En relación al **libro**, la entrevistada señala que considera que es importante para los niños, y destaca que el hecho de que tenga **ilustraciones con colores** es **motivador** para que el niño lo explore y se entretenga. Muestra que considera que lo atractivo de un libro para un niño son las ilustraciones y no el texto en sí mismo. Además, con la referencia que hace a lo que se supone busca el niño (sílabas) en el libro, nos refleja que concibe la **búsqueda de sílabas como actividad de lectura**.

Quinta secuencia:

La enseñanza de la lectura es el eje temático de esta secuencia.

Análisis de la quinta secuencia:

La secuencia es iniciada por la entrevistadora, quien pregunta a la entrevistada cómo trabaja la lectura. La maestra asocia de manera directa el “trabajar la lectura” con el **pasar lecciones** y señala que esto se le hizo difícil; expresa que fue ayudada por una compañera a quien preguntó respecto a cómo pasar lectura. La entrevistada aclara que “*tenía entendido*” (el tiempo verbal indica un cambio en la apreciación) que el trabajo consistía en pasar lectura individualmente para que el niño “*practicara*”. Señala que la citada compañera le indicó que ella tampoco podía pasar lectura de forma individual, arguyendo que con esos grupos no se podía (entendemos que tiene que ver con el número de alumnos) y refiere que la opción que tomaron fue **pasar lectura en el pizarrón de forma individual o grupal**.

La educadora refiere otra actividad: la **lectura silenciosa** que podía consistir en **búsqueda de palabras sencillas** que los niños escogiesen o la **búsqueda de palabras que comenzaran por una sílaba** que indicara la maestra, luego **copiarla o recortarla**.

En la siguiente expresión encontramos el objetivo que se plantea la maestra en **las actividades centradas en el código**: “*yo considero que es para identificar*”.

Sexta secuencia:

En esta secuencia el tema es si la maestra recibió **orientación institucional para el abordaje de la lengua escrita**.

Análisis de la sexta secuencia:

La secuencia es iniciada por la entrevistadora, quien pregunta a la entrevistada si ha recibido orientación por parte de la institución para el abordaje de la lengua escrita.

La entrevistada señala que no ha recibido orientación para la enseñanza de la lengua escrita, y que desconoce si existen tales líneas estratégicas, atribuyendo su desconocimiento al hecho de que es nueva en la institución; aclara que trabajó de manera individual y con la ayuda de la compañera que ha referido en la secuencia precedente, indica que la compañera puede brindarle el apoyo requerido por ser Licenciada Lenguaje.

Séptima secuencia:

El tema de la secuencia refiere las **nociones** de la educadora **sobre los niveles de construcción de la lengua escrita**.

Análisis de la séptima secuencia:

La entrevistadora inicia la secuencia intentando que la entrevistada le diga si conoce, o no, los niveles de construcción de la lengua escrita y si los considera, o no, en su trabajo.

La entrevistada manifiesta que no sabría decir a partir del nombre (“niveles de construcción”), señala que podría conocerlos, pero no con esa nominación.

La entrevistadora le da una ayuda diciendo: *“ubicar a los niños en los niveles...”*; la entrevistada enseguida establece la relación y menciona los niveles silábico y pre-silábico diciendo

que los considera en su trabajo, puesto que su compañera le enseñó. Refiere la consulta a la compañera y nos revela a través de ésta que considera niveles “*para saber cómo un niño lee*”. Manifiesta apertura ante esa forma de *evaluar* y refiere que hacía “*exámenes*” en los que los niños tenían que escribir algo sobre un dibujo y así les ubicaba. Asocia el **nivel alfabético a la escritura espontánea**.

Cabe destacar que, según lo ha señalado, las nociones respecto a la teoría son producto de la consulta a la compañera.

Octava secuencia:

Qué es leer es el tema de esta secuencia.

Análisis de la octava secuencia:

La entrevistadora demanda a la entrevistada una definición de leer y escribir. La maestra usa el término lectura y la define como “***leer y saber (...) y entender lo que se está leyendo***”; partiendo de esta definición podemos deducir que considera dos dimensiones: “*leer*” (que pudiera implicar la **decodificación**) y “*entender*” (que implicaría la **comprensión del mensaje**).

Señala que **leer sin entender para ella no es lectura** y agrega que valora que un niño entienda lo que lee, ejemplificando con una **comprensión literal**. Añade que el *leer* implica que el niño sea capaz de “***explicar***” **lo leído**; esto nos deja ver que aunque considera que es posible leer sin entender, ella valora como lectura aquella que implica la comprensión (literal) del texto que se refleja en que el lector pueda explicar lo leído.

Novena secuencia:

La **definición de escribir** es el tema de esta secuencia, los problemas asociados a la escritura son temas de la sub-secuencia.

Análisis de la novena secuencia:

Esta secuencia inicia cuando la entrevistadora le pide a la entrevistada que defina “escribir”.

La maestra define escribir como **“la capacidad que tiene todo ser humano de (...) poder redactar sus ideas, (...) o copiar de patrón, más que todo, redactar”**. El primer elemento en esta definición es la concepción de escribir como una capacidad inherente al ser humano; otro aspecto es que se trata de poder redactar las propias ideas (dejándonos ver este elemento como principal) y – en otra dimensión de la misma definición– el poder copiar “patrón”. Redactar “o” copiar configuran las dos dimensiones de la noción de escribir.

En el mismo orden de ideas, la educadora manifiesta que hay fallas en la redacción, lo asume como un problema notable y generalizado también en adultos profesionales; plantea como hipótesis que esto ocurre a los adultos porque cuando eran pequeños no les daban oportunidad de **pensar y escribir**. Pero lo dicho no sólo es atribuido a la situación de los adultos sino que el tiempo verbal empleado en los verbos pensar y escribir, también nos indica que se trata de una situación actual (*“no se daba el chance cuando estaban chiquitos (...) para que piensen y escriban”*).

Finalmente, la maestra hace una **valoración de la escritura espontánea** como importante para enseñar a los niños a redactar.

Décima secuencia:

Esta secuencia versa sobre la **enseñanza de la lengua escrita**.

Análisis de la décima secuencia:

La secuencia inicia con una pregunta de la entrevistadora respecto a qué alternativas de solución ofrecía la entrevistada ante la problemática que ha planteado.

La **búsqueda de estrategias (novedosas, no repetitivas ni agotadoras y que les motive)** es la alternativa que ofrece, esto lo vincula con **que el niño pueda escribir “*palabras cortas que puedan salir (...) de su pensamiento*”**. Una vez más nos muestra que valora la producción (aunque sea de palabras) por parte de los alumnos.

Señala que tomaba estrategias que sugerían sus compañeras, colegas de estudio y docentes con muchos años de experiencia en el nivel; develando sus fuentes de formación informal.

Décima primera secuencia:

En esta secuencia la educadora habla respecto al **nivel del grupo promovido** a segundo grado y hace referencia a la ayuda de los padres.

Análisis de la décima primera secuencia:

La secuencia es iniciada por la entrevistadora, quien pide a la entrevistada que le diga el porcentaje de alumnos alfabetizados que pasarán al grado siguiente.

La entrevistada señala un número que representa el 27% del grupo, indicando que la mayoría pasó en el nivel silábico – alfabético y una minoría en el nivel silábico. **La noción de alfabetizado, también aparece asociada a los niveles lectores y éstos son empleados para calificar y clasificar a los estudiantes.**

Por otro lado, la maestra señala que los niños que ha ubicado en el nivel silábico, siendo ayudados por los padres en vacaciones, volverán a iniciar el año escolar en el nivel alfabético; **valorando** de este modo **la intervención de los padres** en el proceso.

Análisis de secuencias de la segunda entrevista de CDGB:

La entrevista fue realizada en enero de 2003.

Primera secuencia:

El tema central de esta secuencia es la **comprensión lectora**. Como una temática secundaria se ubica los problemas que la maestra coloca alrededor de la comprensión lectora.

Análisis de la primera secuencia:

La secuencia es iniciada por la entrevistadora, quien retoma una expresión de la maestra en una entrevista anterior para pedirle que profundice en la idea expresada: *“me gusta que, además de leer y escribir, analicen”*.

La educadora explica que se refiere a que *“entiendan la lectura”*, asocia esta idea a que los niños puedan expresar de qué se trató una lectura, acota que esto le cuesta a los niños y asevera que le *“interesa mucho que ellos además de que utilicen el código, lo comprendan”*; con esta expresión deja ver que considera dos dimensiones en la lectura (el código y la comprensión), del **código** refiere el **descifrado y la buena pronunciación (“saberlo leer correctamente”)**, y en cuanto a la **comprensión** vemos que implica **poder extraer información**.

La importancia que la educadora da a que los niños sepan extraer información la fundamenta en las necesidades futuras en el ámbito escolar, basándose en su experiencia como aprendiz y señalando que *“hay (...) personas que te leen un párrafo y no son capaces de decirte qué decía”*, pero esta apreciación no sólo tiene que ver con las personas con las que estudió sino con sus alumnos.

En esta secuencia la maestra hace referencia a que las preguntas alrededor de la lectura las formula desde lo más simple, y enuncia **preguntas** con respuestas en el cuento (descriptivas y **literales**), pregunta **respecto al interés del niño** y, finalmente, de qué se trató el cuento, esperando

de ésta un relato (“*entonces ellos me tienen que relatar*”), lo cual implicaría una **respuesta ubicada en el texto y no una inferencia u opinión**.

Segunda secuencia:

El eje temático de esta secuencia es la **enseñanza de la lectura**.

Análisis de la segunda secuencia:

La secuencia es iniciada por parte de la entrevistadora, quien pregunta a la entrevistada (a propósito de un comentario hecho por ésta respecto a la enseñanza de la lectura en los niños de tercer grado) si en primer grado trabajaba del mismo modo (considerando la comprensión).

La entrevistada afirma trabajar del mismo modo –tomando en cuenta el nivel de comprensión de los niños– ejemplifica el tipo de pregunta que formula a los niños y revela que buscaba **respuestas descriptivas, respuestas producto de inferencias** (“*¿por qué ustedes creen que pasó esto?*”), y **respuestas relacionadas con lo que les gustó**. El planteamiento de preguntas después del texto tenía como objetivos, según lo plantea la entrevistada, que los niños “*tuvieran (...) la oportunidad de expresarse*”, además que esto le permitía ver quién prestaba atención y a quién se le dificultaba el proceso de comprensión.

Una vez más la **comprensión** del texto aparece **vinculada con la posibilidad de expresión**, además de aparecer como consecuencia de la atención.

La maestra admite que **con los alumnos de tercer grado enfatiza más en la comprensión** y justifica esto en el hecho de que tiene “la oportunidad de que ellos redacten” la información extraída de la lectura (hace la observación de que les cuesta mucho hacerlo).

Queda evidenciado que el trabajo alrededor de la comprensión es más intenso en el caso de los niños de tercero y que **la redacción no es asociada al trabajo de los niños de primer grado**.

En esta secuencia la **comprensión** lectora vuelve a ser vinculada con la **extracción de información**.

Tercera secuencia:

El eje temático de esta secuencia gira alrededor de **problemas en la enseñanza-aprendizaje** y en dos secuencias subordinadas: las **soluciones** que da la maestra a estos problemas.

Análisis de la tercera secuencia:

La secuencia es iniciada por la maestra, quien señala que a los niños *“les da flojera sentarse a redactar lo que han comprendido de un texto”*; también indica que *“les da flojera inventar”*.

Ante la demanda, por parte de la entrevistadora, de una justificación respecto a lo aseverado, la maestra refiere la **resistencia** de los niños **ante la posibilidad de redactar algo sobre lo que ha entendido** de un texto y la **dificultad que tienen de plasmar por escrito lo que imaginan**.

La entrevistadora hace referencia a un aspecto referido por la educadora en la entrevista anterior, en la que esta última afirmaba que los niños querían copiar del pizarrón al cuaderno y que esto implicaba que estaban escribiendo y no aprendiendo, la entrevistadora repite la aseveración para centrar la atención de la educadora en este aspecto y preguntarle a qué se refería cuando decía: *“estaban escribiendo y no aprendiendo”*.

La maestra refiere que, en un primer momento (en primer grado) y aún en tercer grado, escribir y estudiar implican copiar del pizarrón. Explica que para los niños de primer grado no implicaba dialogar, pensar, analizar..., que se les hacía muy difícil escuchar y exponer; observa que con los alumnos de tercer grado la situación es más fácil y atribuye a esto la ruptura del esquema de que se trata de sólo escribir.

La maestra intenta explicar que los niños de primero concebían el estudio de la forma en que lo describe y señala que no sabe si ya tenían la concepción o ella se la transmitió al principio. Añade que los niños demandaban que les escribiera en el pizarrón para copiar y que ella eludía esto; sin embargo, acota que “cae” en ello (al usar el verbo caer, hace ver que se trata de una situación inevitable), pero que obvia hacerlo, y dando un ejemplo podemos ver que **la copia del pizarrón se traslada a una copia del libro en búsqueda de información.**

Ante la iteración de la profesora en cuanto a que “cae” en proponer copias del pizarrón, la entrevistadora pregunta porqué esto ocurre. La maestra aclara que copiar es necesario y que cuando se refiere a “caer” está haciendo referencia a la “**copia sin sentido**” (sin objetivo), justifica la propuesta de este tipo de actividad en que requiere hacer alguna tarea administrativa y que los niños estén ocupados mientras esto ocurre.

La educadora explica que intenta que las copias no sean tan pasivas y que para ello procura que después de éstas haya actividades (preguntas o hacer un dibujo), y manifiesta que incorporará mapas mentales, dejando ver con la expresión “*a ver (...) si los pongo (...) más a pensar que a copiar*”, que considera que hacer **mapas mentales** implica pensar y en el caso de la copia no se requiere el pensamiento.

Para la maestra **la copia es una actividad que no requiere del pensamiento y es pasiva (salvo que vaya acompañada de actividades complementarias)**, pero necesaria. **Rechaza las copias que no tengan un objetivo, mas considera inevitable proponerlas.**

Cuarta secuencia:

En esta secuencia la maestra nos deja ver sus nociones respecto a los **niveles de construcción de la lengua escrita** y nos habla de una prueba que hacía para ubicar a los niños en los niveles.

Análisis de la cuarta secuencia:

La entrevistadora pide a la entrevistada, refiriéndose a la entrevista pasada, que le explique qué quiso decir cuando empleó los términos **silábico** y **silábico-alfabético**.

La maestra muestra que concibe los niveles como fase del proceso de aprendizaje y no como hipótesis de construcción, es así como al definir el nivel **silábico** señala que es “**cuando te reconoce los sonidos**”. La maestra aclara que esta es su visión al decir “*para mí*” una vez que hace la definición.

El nivel **silábico-alfabético** lo visualiza cuando los niños “**reconocen los sonidos y forman palabras con los sonidos**”, leyéndolas con un **ritmo lector lento** (una lectura más bien silabeante).

Obviamente, desde la perspectiva de la educadora, los niveles de construcción están vinculados a la lectura.

La maestra señala que el conocimiento referido a los niveles de construcción es producto de su investigación, pero esta investigación es –según lo insinúa– fruto de la consulta a otros “*porque yo he inves...- yo pregunto*”.

La entrevistadora pregunta respecto a una prueba de nivel lector (la denomina así porque en la entrevista anterior la maestra explicaba que era para saber cómo leen los niños). La entrevistada aclara que no sólo es de nivel lector, sino para evaluar la escritura. La entrevistadora demanda una descripción de tal prueba. La maestra explica que se trata de una estrategia (entre varias) en la que cada niño tiene que escribir algo respecto a una caricatura bajo la consigna “*copien lo que ustedes observan del dibujo*” (demanda de una **escritura descriptiva**); explica que a los que “*no sabían*” les animaba a escribir aunque fuera un sonido; agrega que unos optaban por dibujar “*porque no sabían*”.

El hecho de que la maestra emplee “no sabían” e intente ayudar a los niños pidiendo que escriban sílabas nos indica que **no considera las hipótesis de construcción como tales** y que la prueba, tal y como lo expresa, le “*ayudaba a ubicarlos (...) y revisándoles los cuadernos, también la lectura (...) diaria a ubicarlos por sonido*”.

Además de lo dicho, la maestra hace una observación respecto a lo que podríamos denominar como **desventaja de la lección diaria, la memorización** de la lección y que luego no pudiesen reconocer las sílabas en otra página. Esto nos remite a su proceso de enseñanza que obviamente incluye el **pasar lecciones del libro** y como elemento principal **el reconocimiento de las sílabas en diferentes textos** (sin recurrir a referentes contextuales).

Quinta secuencia:

Como temática central de esta secuencia se ubica la **valoración** que hace la educadora **de la enseñanza de la lengua escrita en tercer grado**; relacionados con este tema, surgen la referencia al nivel del grupo y la heterogeneidad como factor de la enseñanza.

Análisis de la quinta secuencia:

La entrevistadora muestra interés por cómo la maestra ha vivido la experiencia de haber trabajado en primer y luego en tercer grado.

La educadora centra su respuesta en la comparación del grupo actual (de tercer grado) con relación al de primero, señalando que es más fácil trabajar la lengua escrita con los de tercero porque están más avanzados y porque tiene más oportunidad de agregar estrategias. En cuanto a la dificultad con primero agrega como limitante la heterogeneidad del grupo y las diversas adaptaciones que requiere del educador: “*tienes que amoldarte mucho*”.

Hablando del nivel del grupo, la maestra emplea el término “**silábicos-alfabéticos**”, explicando con la siguiente expresión la connotación del término: los niños que “**todavía les cuesta la lectura (...) son capaces (...) de leer (...) y trato de que entiendan lo que leen**”.

En la citada expresión podemos ver que para la maestra **leer no implica comprensión del texto aunque demanda que los niños “entiendan lo que leen”**, ubicando la comprensión como un proceso posterior al aprendizaje de la lectura.

Sexta secuencia:

La **enseñanza de la lectura** es el tema de esta secuencia.

Análisis de la sexta secuencia:

La entrevistadora inicia preguntando a la maestra cómo facilita el aprendizaje de la lengua escrita.

La entrevistada centra su respuesta en la enseñanza de la lectura y dejando ver que sigue con la práctica (**lectura en voz alta**) empleada en grados precedentes, señala *“uno continúa (...) escuchándolos por separado”*, destaca este hecho como necesario; menciona como práctica eventual la **lectura silenciosa**, insinuando que les cuesta hacer esto por problemas de conducta del grupo (*“este grupo es fuerte”*), insinúa que **se vale del gusto de los niños por los cuentos** para llevar a cabo la actividad.

De este modo vemos dos prácticas en la enseñanza de la lectura (predominando la lectura en voz alta), y la consideración de la conducta del grupo y las preferencias literarias como factores que influyen en el desarrollo de una estrategia de enseñanza.

Séptima secuencia:

El tema central de esta secuencia es **la enseñanza de la escritura**, como tema subordinado se ubica la referencia a un caso con **dificultades para tomar dictado**.

Análisis de la séptima secuencia:

La secuencia inicia por la demanda de la entrevistadora para que la entrevistada le diga cómo facilita el aprendizaje de la escritura.

La primera asociación que hace la maestra con respecto a la enseñanza es con **la copia** e itera que **no emplea con mucha frecuencia la copia sin sentido** (a lo que ha hecho referencia en secuencias anteriores), insiste en aclarar que para ella **la copia debe tener algo que ver con el proyecto** (búsqueda de información en o a partir de la copia) **y tener actividades complementarias**.

A manera de confesión, expresa que usa **el dictado** (la forma de expresar esto hace pensar que pudiera considerar que para su interlocutora u otras personas el dictado pudiera ser inconveniente), agrega que **lo hace al margen del proyecto**, expresando que no sabe si esto estará bien, mas arguye que intenta hacerlo **a diario** porque a los niños les cuesta **escuchar y escribir**.

Hace referencia a un niño que escribe “garabatos” al tomar dictado y acota: “él sabe escribir, él sabe leer”. Como posible explicación del hecho, señala que el niño no escucha con atención y que *“le cuesta la lectura”*.

Queda claro que para la maestra el hecho de que el niño no escriba las palabras que oye no implica que no sepa escribir; por otro lado, la educadora se plantea como hipótesis una posible relación entre **dificultades al leer y dificultades al tomar dictado**.

Octava secuencia:

La **escritura espontánea** es el tema de esta secuencia.

Análisis de la octava secuencia:

Haciendo referencia a la importancia que otorgaba la educadora en la entrevista pasada a la escritura espontánea (*“creo que la escritura espontánea es importante para estos primeros grados”*), la entrevistadora inicia la secuencia y pregunta a la maestra qué quiere decir con escritura espontánea y por qué la considera importante en los primeros grados.

La entrevistada explica la connotación que le da al término **escritura espontánea**, señalando que según su perspectiva (*“para mí”*) **“es que puedan redactar sus propias ideas”**, más adelante agrega **“que sean capaces de redactar, escribir lo que piensan”**.

La maestra justifica la importancia que da a la escritura espontánea en los primeros grados en función de necesidades escolares futuras, también hace referencia a la relevancia arguyendo que *“toda su vida es una cadena”* (lo que nos hace pensar en la idea de continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje).

Llama la atención que la maestra ubique la necesidad de **expresarse por escrito en el futuro y no en el presente** (contexto en que se está aprendiendo), dejando así la utilidad de la expresión escrita en un contexto diferente al del existente en el momento de su aprendizaje, lo que nos remite a un **uso escolar** y no social de la escritura.

La entrevistada fundamenta su insistencia en que los primeros grados son básicos para la ejercitación de escritura espontánea en la creencia que el aprendizaje se hace más fácil en estas edades, los niños tienen más imaginación y están más abiertos a la ejercitación progresiva. Este último elemento nos indica que la maestra **considera la enseñanza de la escritura espontánea como una progresión de ejercicios**.

Novena secuencia:

La interrogante a la que la maestra intenta dar respuesta en esta secuencia es: **¿Qué es leer?**

Análisis de la novena secuencia:

La entrevistadora inicia la secuencia diciendo que asume que detrás de lo expresado en la secuencia anterior hay una concepción de leer, luego pregunta de manera directa: “¿*Qué es leer para ti?*”

La maestra aclara que su concepción se basa en el análisis (asociado a la comprensión), y que después de una reunión con la entrevistadora comprendió que además de analizar **implicaba descifrar**, sin embargo reitera que considera **más el análisis**.

La educadora aclara que el análisis implica que el niño pueda **leer, escribir y comprender**. Añade como necesario (“*que pueda*”) **que escriba bien (referido a la codificación)** “lo pueda leer, pero, también lo pueda comprender”, con esta expresión la maestra nos da a entender, una vez más, que cuando dice “leer bien” no implica comprender; de hecho ante la pregunta de la entrevistadora respecto a qué quiere decir cuando dice que “lo lea bien”, la maestra remite al ejemplo de la lectura de la palabra “perro” haciendo especial énfasis en la **pronunciación**.

En esta secuencia la maestra nos devela su concepción del **nivel alfabético** cuando después del ejemplo añade “ese es un nivel alfabético para mí” y matiza añadiendo que implica **que el niño no tenga problemas al leer (reconocimiento de la palabra y ritmo lector) y sepa el significado**. Una vez más asocia la terminología de los niveles de construcción a la decodificación y al ritmo lector y no a las hipótesis.

Se ubican dos dimensiones en la concepción de leer: la referida al reconocimiento del **código** y la que supone la **comprensión**.

Décima secuencia:

La **comprensión de textos** es el tema de esta secuencia.

Análisis de la décima secuencia:

La pregunta que orienta el curso de la secuencia es formulada por la entrevistadora: ¿Cuándo comienza un niño a comprender lo escrito?

La entrevistada señala que el niño “**comprende cuando entiende (...) cuando escribe correctamente**”. La asociación que establece la educadora nos hace pensar que pudiera estar refiriendo al texto escrito por el mismo niño, sumado a tal asociación está una interrogante que precede a su respuesta (“¿del escrito?”).

Partiendo del anterior supuesto, la entrevistadora formula la pregunta nuevamente especificando que se trata de lo que lee. La maestra, en un primer momento señala que esto ocurre **cuando ya el niño aprende a leer**, pero luego, manifestando que el proceso de aprendizaje de la lectura es “*muy largo*”, matiza diciendo que cuando el niño está en el nivel “**silábico-alfabético comienza a comprender lo escrito por él**”. Finalmente, agrega que los niños de preescolar (de los que obviamente supone que no saben leer ni escribir) pueden comprender un texto que les sea leído y aclara que este hecho “*entra dentro de la lengua escrita*” acotando que ella no lo consideraba de este modo; develando, una vez más, que ha experimentado cambios en sus concepciones.

Décima primera secuencia:

La respuesta a la pregunta **¿qué es escribir?** es el tema de esta secuencia; como secuencia subordinada se ubica las consideraciones de la maestra respecto al garabateo.

Análisis de la décima primera secuencia:

La entrevistadora, al inicio de esta secuencia –y formulando la pregunta de tres maneras consecutivamente– demanda la conceptualización de **escribir** por parte de la entrevistada, quien responde: “**la formación de palabras mediante sonidos, mediante la sílaba**”.

Seguidamente, la maestra intenta matizar señalando que según “*lo nuevo*” que ha aprendido, ya sabe “*que hasta los garabatos*”, “*...los dibujos los consideran (...) escritura*”. La forma impersonal del verbo, el uso de la conjunción copulativa “*hasta*” y el hecho que respondiera a la pregunta de si lo había asumido así, diciendo que lo había comprendido, nos revela que la educadora tiene cierta reticencia ante este conocimiento que considera nuevo.

La maestra explica que el garabato es considerado como escritura porque es la forma de expresarse del niño cuando no conoce las sílabas; deja claro que **no considera el garabato como escritura** sino que lo asume como una **forma de expresión**. La noción de escritura aparece nuevamente vinculada con el conocimiento de la sílaba.

Finalmente, la maestra aclara que la **escritura** “*en sí*” (usando esta expresión nos deja ver que es lo que considera como conocimiento esencial e independiente de los conocimientos antes tomados en cuenta), “**es lo que todos conocemos, el código, las letras, las palabras**”. De esta conceptualización vemos que **se centra en el código y no incluye la expresión** como aspecto esencial de la escritura.

Décima segunda secuencia:

La **génesis de la expresión escrita en el niño** es la temática central de esta secuencia.

Análisis de la décima segunda secuencia:

La secuencia es iniciada por la entrevistadora, quien partiendo de lo dicho por la entrevistada, pregunta por el momento en que los niños comienzan a expresarse por escrito. La maestra señala que “**desde muy temprana edad**”.

La educadora hace referencia a un taller que hizo al respecto de la génesis de la expresión escrita y señala que no le gustó, que no entendió; agrega que el aprendizaje de la lengua escrita remite a un proceso y que “*ellas lo concebían (...) desde pequeñitos*” (al decir ellas se refiere a las

facilitadoras del taller). También asocia a la iniciación a la escritura con la lectura funcional (asociación palabra – objeto) que según dice le explicó la entrevistadora en un encuentro pasado.

Aunque manifiesta haber comprendido que es un proceso de iniciación a muy temprana edad, en sus referencias y expresiones revela que lo toma en cuenta como conocimiento, pero no lo ha incorporado.

Décima tercera secuencia:

La **función de la lengua escrita** se constituye en la temática central de esta secuencia; la sucesión de adquisiciones en el proceso de aprendizaje de la escritura es el tema subordinado.

Análisis de la décima tercera secuencia:

La entrevistadora comienza la secuencia afirmando que la lengua escrita tiene funciones y luego pregunta qué funciones son atribuidas por la entrevistada a esta forma de lenguaje, para qué sirve.

La entrevistada señala que la lengua escrita sirve para expresarnos, aclara: *“es la manera que tenemos para expresarnos, tanto escrito como oral”*. Así, pues, la **expresión del pensamiento y de los sentimientos** centra la función de la escritura para la maestra.

La maestra valora como muy importante que lo que se diga a nivel oral o escrito tenga sentido.

En la secuencia subordinada la maestra refiere que **el aprendizaje de la lengua escrita es por etapas**, éstas van según la siguiente sucesión: *“primero (...) se comienza con el **garabateo** y se continúa con **sonidos** y se termina uniendo para formar **palabras**”* seguidamente la maestra matiza: *“pues, no se termina ahí, pues, continúa. La manera de continuar es que tú sepas que eso tiene un **significado** y seas capaz de expresarlo”*.

En el proceso de aprendizaje al que hace referencia la educadora, ubicamos dos dimensiones, la primera tiene que ver con el **conocimiento del código** y la segunda dimensión tiene que ver con saber que se puede **representar significados y comunicar** a través de la lengua escrita. Cabe destacar que la secuencia de aprendizaje que maneja la educadora se ajusta a la **sucesión de la metodología alfabética** (iniciando en la sílaba).

Décima cuarta secuencia:

Factores del aprendizaje de la lengua escrita se configuran en el eje temático de esta secuencia. Separamos como secuencia subordinada los comentarios de la maestra respecto a **dónde aprende a leer el niño** y la responsabilidad docente; otra secuencia subordinada tiene que ver con la **valoración** que hace la maestra **del dictado**.

Análisis de la décima cuarta secuencia:

La entrevistadora pregunta cómo suele ir el proceso de aprendizaje. La entrevistada admite que hay un proceso, pero centra su respuesta en los factores que inciden en el aprendizaje: ***“es un proceso, sí; pero cada quien lo lleva (...) a lo que les toca vivir”***.

La maestra señala durante la secuencia que **el medio ambiente es determinante en proceso**, al decir medio ambiente se refiere a **la familia, las costumbres de comunicación y el fomento de hábitos de estudio**; señala que ***“el niño aprende haciendo (...) y si el niño no tiene la oportunidad de (...) escuchar un repertorio de palabras extenso, (...) yo digo que le cuesta más asimilar la lectura”*** más adelante indica: ***“igualmente la ayuda en casa”*** (indicando que ésta influye en el aprendizaje del niño).

Pero la ayuda en el hogar no se limita, desde la perspectiva de la maestra a dar apoyo en el fomento de hábitos de estudio y **enriquecer el vocabulario**, sino que considera que ***“el niño aprende a leer y a escribir con sus padres”***; de allí que aclare: ***“es mentira que el niño aprende, en el salón, la lectura; o sea, uno lo ayuda, uno es un facilitador, pero lamentablemente en medio día tú no lo puedes enseñar”***. En el mismo orden de ideas, más adelante, y refiriendo que la familia no está

dando la “ayuda” que debería, agrega: “**ni tampoco me siento responsable (...) de que un niño pase a (...) cuarto grado, a segundo grado sin haber (...) cumplido con el proceso que le toca en ese momento (...)** Porque es muy difícil (...) lo que el niño (...) te puede aprender (...) en el salón de clases a veces se pierde porque no lo ayudan en la casa”.

Como otro factor del aprendizaje la maestra refiere “**las experiencias que se tengan en el aula**”, hace mención a **estrategias (dictado y tomar lectura)** y el empleo desmedido de éstas como factor negativo para el aprendizaje. Asociada al gusto por las actividades a realizar, **la rutina es un factor negativo** por lo que plantea que “hay que tratar (...) de variarlo”.

Valora el **dictado** indicando que “es **necesario** porque el niño tiene que aprender a escribir lo que escucha”.

En esta secuencia a vuelven aparecer como estrategias de enseñanza el dictado y el pasar lectura individual y en voz alta; la enseñanza en base a la ejercitación como práctica para el aprendizaje y la valoración del “gusto” o placer en las actividades que se realicen.

Décima quinta secuencia:

Los **factores para la comprensión lectora** se constituyen en el tema central de esta secuencia; como tema subordinado ubicamos la **influencia de la enseñanza en el ritmo lector y dificultades en la comprensión lectora**.

Análisis de la décima quinta secuencia:

La entrevistadora pregunta: “¿Qué se necesita para que un niño comprenda un texto?”

La entrevistada centra su respuesta en la necesidad de que el niño **decodifique** de una manera apropiada para poder comprender.

Seguidamente, la maestra centra su respuesta en el **ritmo lector**, señalando, a través de un ejemplo, que una **lectura “silabeante” perjudica la comprensión**, puesto que al terminar una oración el niño no podrá recordar el inicio. Cabe destacar el hecho de que la educadora hace referencia a una **lectura en voz alta** y a la **comprensión literal**.

La maestra refiere que un **ritmo lector rápido** también perjudica la comprensión, puesto que implica que el lector no presta atención a lo leído; en este orden, explica que el ritmo lector rápido puede tener origen en el desinterés del niño o en la forma en que le han enseñado (reitera lo dicho en secuencias precedentes en cuanto a que “*no los enseñan (...) a extraer información*”). Por otro lado, señala que las dificultades en la comprensión pueden tener origen en el niño: “*hay personas que les cuesta, de por sí, analizar o comprender*”.

Finalmente, la maestra plantea la **extracción de información como el objetivo y resultado de leer**.

Décima sexta secuencia:

Los **requisitos para la redacción** es el tema de la secuencia y como tema subordinado ubicamos la conceptualización de **redactar**.

Análisis de la décima sexta secuencia:

La pregunta que formula la entrevistadora para iniciar la secuencia es: ¿Qué se necesita para que un niño redacte? La entrevistada expone como requisito “**que manipule correctamente (...) los aspectos formales de la lengua escrita, sangría, puntuación...; (...) que reconozca los sonidos (...) para unirlos**”. Estos requisitos los sitúa en el contexto de los primeros grados al decir: “*en estos momentos es eso, (...) que me estoy ubicando en mi primero (...) o tercer grado*”.

Aclara que se **precisa que el niño una las sílabas para formar las palabras**, “**no que sepan su significado**”, esto implicaría que lo supiesen leer y escribir, puesto que “*saben los aspectos formales*” (reconocimiento de letra, unión de las mismas para formar sílabas y luego formar

palabras), agrega como otro requisito **que no omitan**, atribuyendo las omisiones al “gusto” de los niños de la primera etapa. Con esta aclaratoria la maestra nos revela, una vez más, la secuencia del aprendizaje del código y su concepción de lo que implica leer y escribir en los primeros grados.

En último lugar, la maestra define **redactar** como: “**que pueda escribir lo que escucha o lo que piensa, que tenga coherencia, que no escriba por escribir**”. En su concepto de redacción se ubica la dimensión de escribir lo que el otro dice y lo que él piensa, también remite a la coherencia y no hace referencia explícita al código aunque pudiera estarla haciendo al hablar de coherencia (si tomamos en cuenta que usó este término en la secuencia anterior para referirse a la decodificación).

Décima séptima secuencia:

Los **motivos y objetivos para la alfabetización** son el tema de esta secuencia.

Análisis de la décima séptima secuencia:

La entrevistadora inicia la secuencia afirmando que durante la Primera Etapa hay un proceso de alfabetización; seguidamente, busca conocer si la maestra concuerda con tal aseveración. Una vez que la educadora manifiesta acuerdo, la entrevistadora pregunta: “*¿Para qué y por qué alfabetizar?*”

La maestra centra su respuesta en el porqué, destacando que “**es la manera de comunicarnos**” y señala que la “*alfabetización no es solamente lectura, sino escritura (...) y eso es parte importante para (...) expresarnos*”. La función comunicativa vuelve a surgir como función de la lengua escrita y especialmente vinculada a la escritura.

La secuencia continúa con la pregunta de la entrevistadora respecto a para qué alfabetizamos, a lo que la maestra responde de manera taxativa “**para que él pueda expresarse (...) tanto escrito como oralmente (correctamente)**”.

Finalmente, la entrevistadora insiste sobre el porqué y la entrevistada esgrime como motivo **“que es la base de todo”** luego enuncia actividades que si bien es cierto se pueden hacer fuera del contexto escolar nos animan a pensar en éste. También llama la atención la proyección futura del uso (*“su mundo se va a relacionar en ello (...) y la única manera que el pueda analizar, exponer, leer, es (...) alfabetizándose”*).

Décima octava secuencia:

La noción de lo que implica estar en el **proceso de alfabetización** es el eje temático de esta secuencia.

Análisis de la décima octava secuencia:

La entrevistadora inicia la secuencia intentando conocer qué aspectos considera la maestra para decir que un niño está alfabetizado.

La maestra vuelve a expresar que ha cambiado de forma de pensar después de haber asistido a unos talleres de formación. Manifiesta que *“antes”* pensaba que *“alfabetizar era que el niño leyera”*, ahora ha visto que se inicia con que los niños aprendan a leer y a escribir y se hace un proceso largo **“porque además de leer, (...) tiene que comprender”**; agrega: **“además de escribir, tiene que redactar y tiene que hacerlo sin cometer errores ortográficos”**.

Aprender a leer y a escribir, según lo expresa la maestra, **no implica la comprensión ni el poder redactar, éstos son procesos posteriores al aprendizaje de la lectura y escritura**. Por otro lado, vemos que la alfabetización trasciende su concepto de leer y escribir e implica los procesos de comprensión y redacción, esta última observando las reglas ortográficas.

En esta secuencia la maestra señala que **cada niño aprende a su ritmo** y eso determina el tiempo que se tome en el proceso de aprendizaje.

Décima novena secuencia:

El eje temático de esta secuencia es **qué se enseña en la escuela** respecto a la lengua escrita.

Análisis de la décima novena secuencia:

La entrevistadora comienza la secuencia preguntando si en la escuela se enseña a leer y a escribir o a usar la lengua escrita.

La entrevistada aclara que **en la escuela no se enseña**, sino que se facilita el proceso, los educadores son facilitadores que **dan herramientas**. Al decir herramientas la maestra se refiere a los aspectos formales (**uso del margen, el punto, la mayúscula...**). Dice que en la escuela se enseñan estas herramientas para que los niños las usen. Esta enseñanza está fundamentada en los contenidos programáticos *“El contenido nos (...) especifica (...) que ellos deben aprender...”*

Una vez más, la educadora señala que los aspectos enunciados como herramientas dan coherencia al escrito.

Vigésima secuencia:

El tema de esta secuencia versa sobre la **enseñanza de la lengua escrita**.

Análisis de la vigésima secuencia:

La entrevistadora pregunta a la entrevistada con ánimos de que ésta le describa la metodología de enseñanza que ha empleado a través de los años y los cambios que ha sufrido, pero la maestra, en un primer momento, centra su respuesta en que su metodología ha cambiado gracias a que pregunta, está abierta al cambio y acepta sus errores.

La maestra no describe su metodología de enseñanza y los cambios que ha sufrido; sin embargo, ante la insistencia de la entrevistadora, destaca una vez más: “**he caído en copiar pizarrón siempre**”; luego matiza: “**pero si he tratado (...) de utilizar estrategias variadas**”. La maestra refiere como estrategias variadas los **juegos de palabras y mapas mentales**. Aspectos que se han mencionado en una secuencia anterior.

La entrevistadora se interesa por conocer en qué consiste la estrategia de los mapas mentales y la maestra explica que se trata de llegar a un concepto mediante un dibujo, insiste en señalar que considera que a los niños se les hace más fácil y vincula este hecho al que tengan que trabajar con dibujos.

Para culminar, la educadora vincula los cambios en su práctica a la búsqueda de nuevas estrategias a causa de los proyectos.

Vigésima primera secuencia:

El tema de esta secuencia es la **experiencia** de la entrevistada **como aprendiz** de la lengua escrita.

Análisis de la vigésima primera secuencia:

La entrevistadora pregunta a la maestra cómo fue su experiencia como aprendiz. La maestra refiere, a través de un ejemplo, **una metodología alfabética** en la que se asociaban los nombres de las letras para formar la sílaba.

La educadora aclara: “*no creo que haya sido traumático porque (...) no tengo conciencia de ello*”. El hecho de que haga esta aclaratoria nos conduce a pensar que considera la posibilidad de que su interlocutora u otros pudieran pensar que este proceso de enseñanza pudiera ocasionar traumas. Nos deja ver que la enseñanza **seguía la secuencia del libro de lectura inicial** (tomaban lecciones).

Destaca que en el aula había pocos niños y expone que “cree” que eso contribuyó a su proceso de aprendizaje, del cual dice que no le costó. El **número de alumnos** en el aula se erige como otro **factor del aprendizaje**.

Otro dato a destacar en la experiencia de la maestra como aprendiz es que haya aprendido a leer y a escribir **fuera de la escuela**, en un contexto cercano al familiar, al tratarse de una vecina que se dedicaba a enseñar en su casa.

Vigésima segunda secuencia:

Esta secuencia tiene como temática central el **influjo de la experiencia como aprendiz en su práctica docente**.

Análisis de la vigésima segunda secuencia:

La secuencia comienza cuando la entrevistadora pregunta a la entrevistada que si cree que su experiencia como aprendiz ha influido en su práctica docente. La entrevistada responde que no, y arguye esto diciendo: “*Yo en ningún momento, en primer grado, nunca utilicé ese método*” (hace referencia a la asociación del nombre de las letras para formar la sílaba).

La maestra dice haber seguido la orientación de una educadora (a quien ayudaba en el aula antes de graduarse) que le decía: “*no les digas así; dile de una vez el sonido*”. En esta referencia encontramos que muy probablemente la entrevistada en sus primeros intentos durante la experiencia que cita trató de enseñar las sílabas asociando los nombres de las letras puesto que la educadora que le orienta dice “*no les digas así*”.

La maestra señala que no recuerda otras estrategias de su aprendizaje y destaca que lo que recuerda es que “*yo **repasaba mi libro**, tantas veces al día*”. En esta declaración nos deja ver que la enseñanza consistía en repetir las lecciones hasta aprendérselas. En cuanto a la escritura señala que consistía en **copias y caligrafías**; lo que confirma el **énfasis en la repetición**.

De su experiencia como aprendiz vemos que, de acuerdo a las actividades que cita, la **enseñanza del código era el objetivo principal**. Por otro lado vemos, nuevamente, que la educadora emplea un método silábico para abordar la enseñanza de la lengua escrita.

Vigésima tercera secuencia:

La **enseñanza de la escritura** es el eje temático de esta secuencia.

Análisis de la vigésima tercera secuencia:

La entrevistadora pregunta a la entrevistada si no proponía el tipo de actividades citadas en la secuencia anterior. La entrevistada responde enfáticamente que sí, defiende la **importancia de la caligrafía** en función de la adquisición de la **letra cursiva**, señala la necesidad de “*facilitarles el método*”, a través de un ejemplo nos devela que lo hace señalando la dirección del trazado y el espacio que deben ocupar las letras en la hoja de doble línea. También dice que usó y usa **la copia** y acota que los días viernes los niños tienen **ejercicios de caligrafía y ortografía**.

La forma de la letra aparece como un objetivo a considerar en la enseñanza, así también la ortografía.

Vigésima cuarta secuencia:

La **formación profesional** es el tema central de esta secuencia.

Análisis de la vigésima cuarta secuencia:

La entrevistadora inicia la secuencia solicitando a la entrevistada que le diga qué enfoques teóricos, relacionados con la lengua escrita, recuerda haber visto en su proceso de formación docente.

La entrevistada señala que no sabría decir los nombres de los enfoques ni de los autores, argumentando tener “mala memoria”; sin embargo, señala que cree tener una mezcla de todos en su pensamiento.

Cuando la entrevistada hace referencia a los enfoques teóricos habla de estrategias o actividades para la enseñanza, así menciona **la copia, el dictado o la unión de fichas con sílabas para formar palabras**. Todas las actividades hacen **especial énfasis en el código**.

Justificando el no poder ubicar el enfoque teórico en el cual se propone actividades como unir fichas de sílabas para formar palabras (asociando esta actividad a un enfoque constructivista que denomina método), dice: *“te digo sinceramente, la persona que nos dio a nosotros lectoescritura, ella en ningún momento nos dio la clase, ella nos dejaba que nosotros preparáramos las clases, sí se habló de todos los métodos, pero eran tres meses y se vio muy ahí como que...”* En esta expresión se ubican dos elementos que limitan, desde el planteamiento de la entrevistada, su formación teórica respecto a la lengua escrita: el primero es que la profesora delegara las sesiones de clase en los estudiantes, y la segunda es el tiempo del curso. Otra justificación para no recordar los enfoques es el hecho de haber visto la materia de lecto-escritura a mitad de carrera.

Explicando cómo era la exigencia de la profesora en cuanto a cómo debían llevar las clases en la universidad, la entrevistada señala: *“pero ella, más que todo, (...) exigía que lo llevara a la realidad y lo colocaban con ejemplo; no que si el niño hace esto, que si no hace esto otro”*. La maestra hace referencia a unas exigencias en las que el aspecto teórico no era relevante; por otro lado, su énfasis en la palabra realidad y la acotación final nos revela su visión respecto a que la teoría se contrapone a lo que considera real.

La maestra refiere otro ejemplo de lectura (centrada en la memorización y el reconocimiento del código) combinada con el dictado, acota que le advirtieron sobre la inconveniencia del dictado (asociado al tedio). Esta combinación (lectura-dictado) y los juegos de palabras son asociados a estrategias novedosas.

Vigésima quinta secuencia:

El **influjo de la formación profesional** en la práctica educativa es el tema de esta secuencia.

Análisis de la vigésima quinta secuencia:

La secuencia inicia con una interrogante de la entrevistadora respecto a si la maestra cree que el curso visto en la universidad (algunas clases) ha influido en su quehacer docente.

La entrevistada responde que sí, y fundamenta su respuesta en el uso de “*estrategias nuevas*” (juegos de palabras), “*en tratar que la actividad sea (...), aunque sea en algunos casos, un juego*”.

Una vez más vemos que la maestra **valora como estrategias novedosas los juegos de palabras**. Por otro lado, la maestra nos indica que **no incluye el juego a diario** porque implica sacar fotocopias y eso no se puede hacer todos los días (parece referirse al costo económico que representa para la institución); de tal modo que lo hace “*cuando se puede*”.

Aunque la maestra valora el juego como estrategia, vemos que no está incorporado a su estilo de enseñanza y que estos se limitan a juegos de palabras.

Vigésima sexta secuencia:

Referencias a la **formación continua** configuran el tema de esta secuencia.

Análisis de la vigésima sexta secuencia:

La secuencia inicia cuando la entrevistadora pregunta a la entrevistada por su proceso de formación continua fuera de la universidad (si ha hecho cursos de formación relacionados con la lengua escrita).

La entrevistada responde que asistió al curso al que hizo referencia en una de las secuencias precedentes y vuelve a indicar que no le gustó el curso por el estilo de las profesoras que lo impartieron, aclara que el curso en su primera parte (a la que asistió) versaba sobre el proceso de construcción de la lengua escrita; en su segunda parte (a la que no asistió) trataba sobre estrategias de enseñanza.

La maestra, como lo hizo en secuencias precedentes, **volara el que le enseñen aspectos prácticos** (relacionados con la realidad y con las estrategias) y **resta importancia a los aspectos teóricos**, esto lo podemos ver en la siguiente expresión: *“pero no me gustó, no me gustó, no dieron estrategias, simplemente explicaron el proceso”*; esta expresión además nos deja ver el interés de la maestra por conocer estrategias y no por metodologías de enseñanza y no por el proceso de aprendizaje.

Vigésima séptima secuencia:

El tema de esta secuencia es la **influencia de la investigación en la acción docente**.

Análisis de la vigésima séptima secuencia:

La entrevistadora comienza la secuencia preguntándole a la docente si ha pensado en el análisis hecho en el mes de julio (seis meses antes de esta entrevista) respecto a la práctica docente.

La maestra se muestra entusiasta al decir que sí y agrega que “ha tratado” de cambiar a partir de las conclusiones que sacaron; inmediatamente añade una justificación respecto a la dificultad de cambiar, *“de salir de los parámetros (...) de las concepciones”*. Esta observación nos devela que la maestra considera que un cambio en la práctica educativa implicaría cambios de concepciones.

Respecto a los cambios que ha intentado, señala “...que la planificación sea (...) más coherente, o sea que lo que planifiqué se cumpla”, más adelante agrega *“he tratado de (...) salir del*

pizarrón, (...) tomar en cuenta la (...) lectura igualmente como la escritura". Con relación a este último elemento de cambio, la maestra señala que antes consideraba más la enseñanza de la escritura y que ahora intenta equilibrar esto en el proceso de enseñanza.

Vigésima octava secuencia:

Los **objetivos del aprendizaje de la lectura y escritura** se constituyen en el tema central de esta secuencia.

Análisis de la vigésima octava secuencia:

La secuencia es iniciada por la entrevistadora, quien pregunta a la entrevistada para qué leen y escriben los niños en su aula.

La maestra centra su respuesta en la utilidad de la escritura y lectura como herramientas de aprendizaje, relacionándolas con los canales de percepción; de este modo, *"escribir ayudará a aquellos que aprenden (...) vivenciando (...) o escribiendo les llegará el aprendizaje"*; *"leyendo adquieren el aprendizaje o el conocimiento"*.

La maestra enfoca **la lectura** como un **instrumento que ayuda al aprendizaje de sí misma y de la escritura** *"y también, por supuesto, que (...) a formarse en la lecto y escritura"*.

Otra valoración que hace del **aprendizaje de la lectura y escritura** es como un **"aprendizaje esencial"** de ayuda para las demás áreas.

En esta secuencia hemos visto como la maestra valora la **lectura como instrumento de acceso al conocimiento**, como instrumento **para aprenderse a sí misma y a la escritura**, y como un aprendizaje indispensable **para las demás áreas académicas**. La **escritura** también es presentada como un canal que **podría conducir al conocimiento y como esencial para las demás áreas académicas**.

Vigésima novena secuencia:

Como eje temático de esta secuencia se erigen los **objetivos de las actividades de lectura y escritura**.

Análisis de la vigésima novena secuencia:

La secuencia inicia con varias interrogantes que resultan en una definitiva: *¿Qué objetivos tienen las actividades de lectura y escritura en el aula?*

La maestra nos explica que leer y escribir no son actividades para el desarrollo de la lectura y escritura (se refiere al curso de tercer grado), sino que **se lee y escribe en el marco de las distintas áreas**: leer para buscar información y escribir la información extraída, lo que piensan o las conclusiones que sacan respecto a un tema. Aunque la maestra dice: *“también leen para mejorar (...) su habilidad lectora”*, no dejando a un lado lo dicho en secuencias precedentes respecto a continuar pasando lectura (pudiéndose trasladar también a la realización de **caligrafías y actividades de ortografía en atención al código**).

Trigésima secuencia:

Para qué sirve leer y escribir es la pregunta que genera la temática de esta secuencia.

Análisis de la trigésima secuencia:

La entrevistadora comienza la secuencia haciendo ver que infiere que la lengua escrita cumple con algunas funciones en el aula. La entrevistada señala que son muchas las funciones que cumplen la lectura y la escritura; la entrevistadora demanda que le diga cuáles.

La maestra centra su respuesta en que la función de **“ayudar al proceso de aprendizaje de todas las áreas”** y argumenta que *“en todas necesitas analizar, en todas necesitas redactar”*. Una vez más el análisis se asocia a la lectura y la redacción a la escritura.

Saber leer se presenta como **necesario en función de obtener información y también se vincula a la comprensión** (*“tienes que tener una buena lectura, inclusive en matemática, (...) si no te sabes leer (...) el problema no entenderás cómo lo vas a resolver”*).

Trigésima primera secuencia:

Los tipos de **textos que leen en el aula** se constituyen en el interés temático de esta secuencia.

Análisis de la trigésima primera secuencia:

En el inicio de esta secuencia la entrevistadora pregunta a la entrevistada por el tipo de texto que leen los niños en el aula; la maestra señala dos libros, uno **enciclopédico** y el otro de **recopilación de breves textos literarios**, aclarando que este último es para la lectura (parece querer decir que es para practicar la lectura) y que además contempla diversas actividades, relacionadas con las distintas áreas.

Como consecuencia de las características del libro la maestra señala que selecciona las lecturas en función del tema que esté trabajando en el momento.

Trigésima segunda secuencia:

El tema de esta secuencia versa sobre los **textos escritos en el aula**.

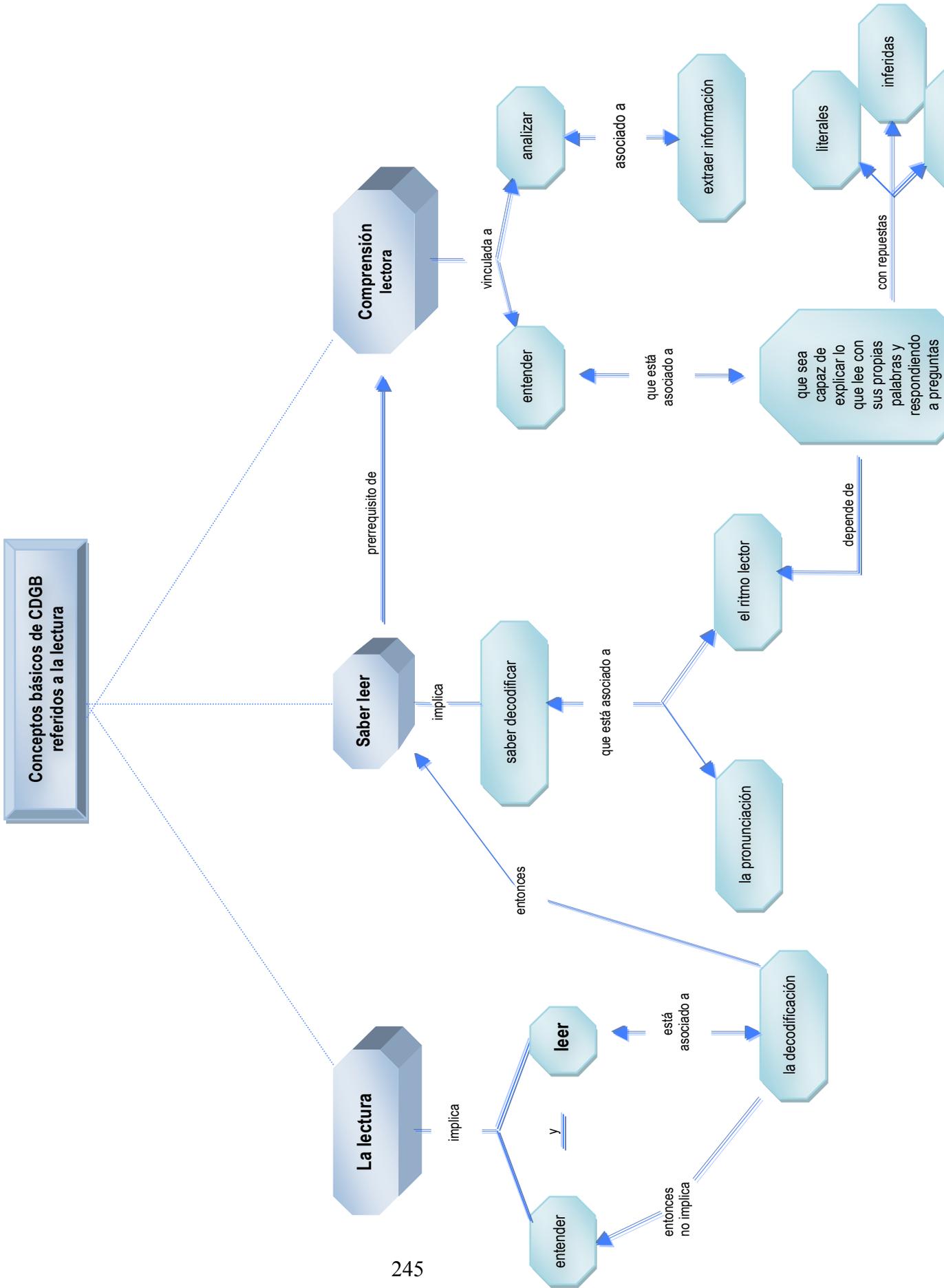
Análisis de la trigésima segunda secuencia:

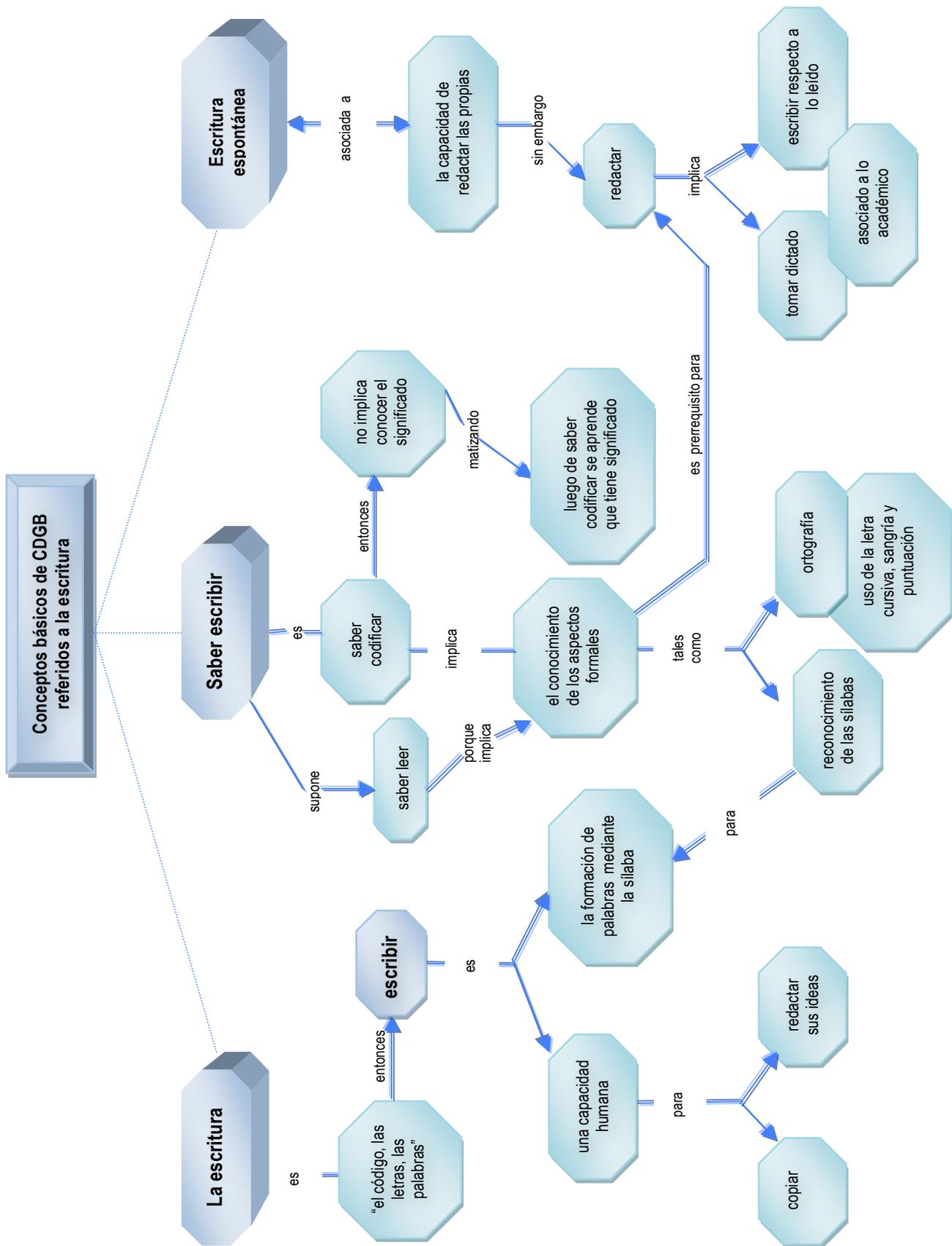
La entrevistadora pregunta *“¿...qué textos escriben?”* La maestra expresa que *“escriben pequeños temas del proyecto”*. En la lectura de las observaciones posteriores, en esta misma secuencia, podemos verificar que se trata de la **copia de temas**, y que la maestra considera

importante destacar que no se trata de copias largas y que además son **acompañadas de actividades**.

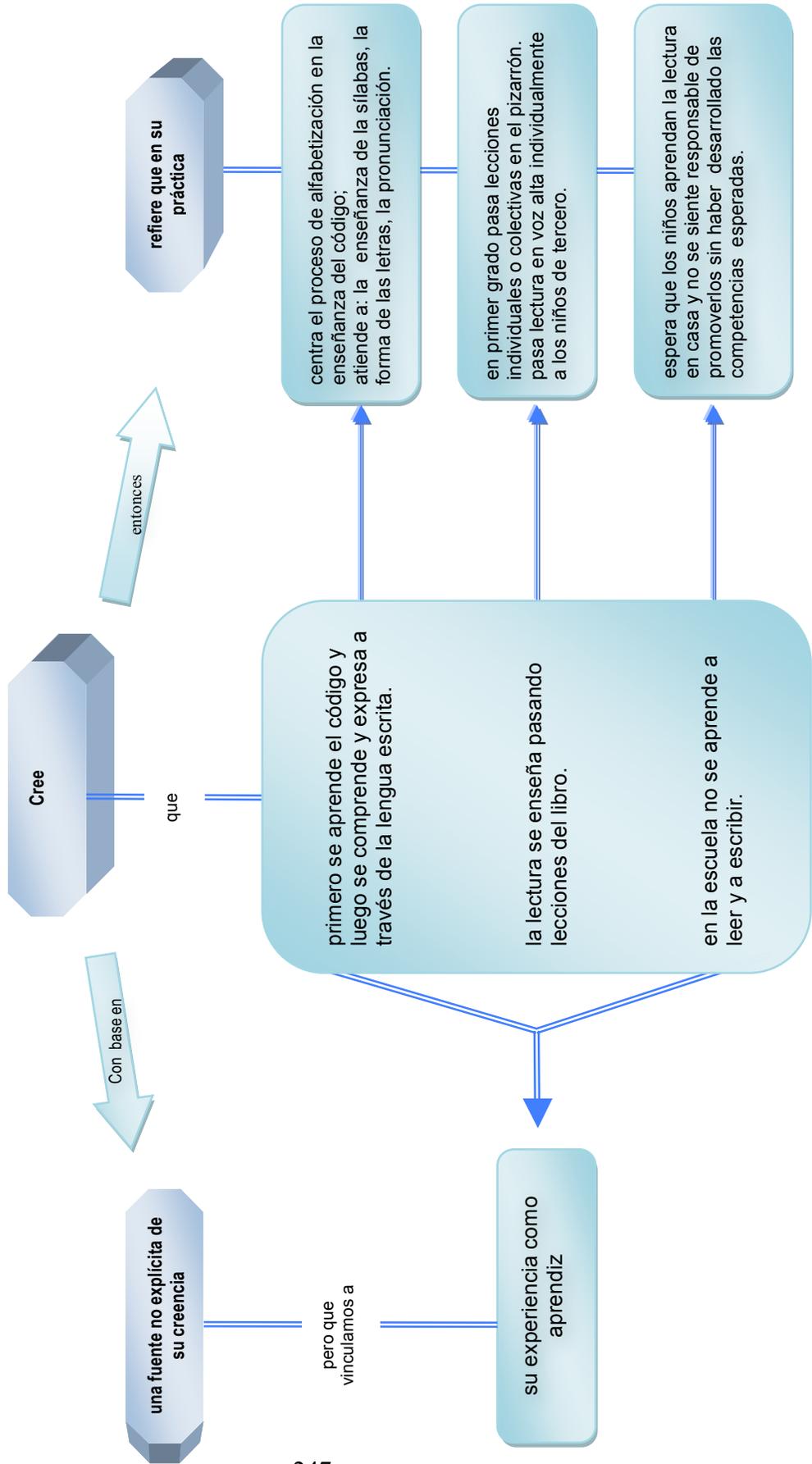
La maestra señala que “*es muy raro*” cuando les pone a escribir cuentos, acá también se refiere a copias y también considera relevante destacar el número de páginas “*pero es muy raro cuando ellos **copian (...) cuentos completos de tres o cuatro (...) hojas**”*. Refiriéndose a los cuentos acota que más que la copia, hacen la lectura de los mismos y luego realizan actividades relacionadas con éstos (según lo plantea la estructura del “libro de lectura”).

La educadora reitera que es muy raro cuando propone las “**copias sin sentido**” y sugiere que las hace como **medida de control conductual**, cuando ella requiere desarrollar actividades administrativas.





Creencias básicas que condicionan la forma de actuar de CDGB



Creencias básicas, referidas a las estrategias de enseñanza, que condicionan la forma de actuar de CDGB

Cree

que

el conocimiento de estrategias es más cercano a la realidad que el conocimiento teórico;
las estrategias novedosas favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje;
los juegos son estrategias novedosas.

entonces

refiere que en su práctica

con base en

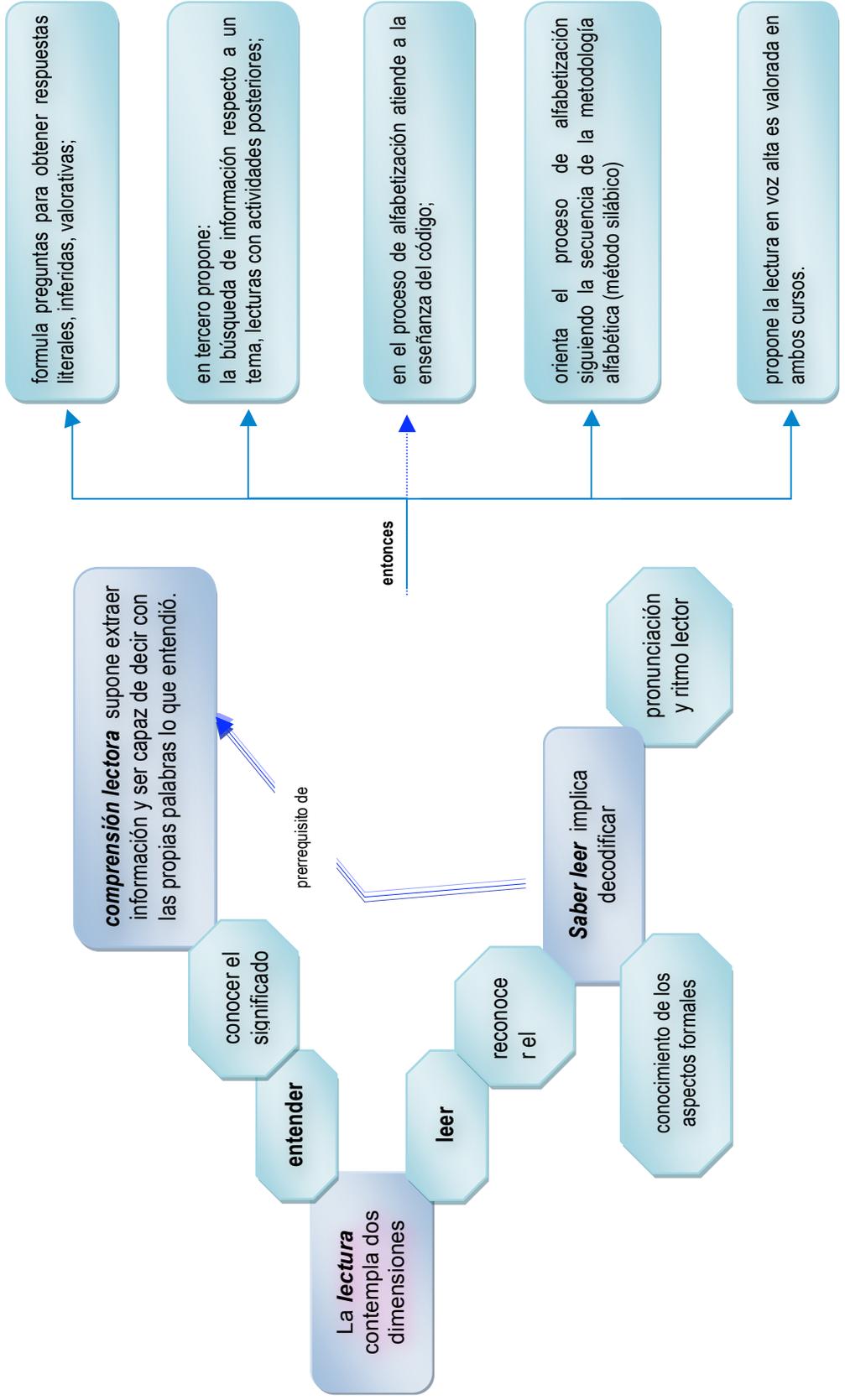
la fuente de sus creencias

que es

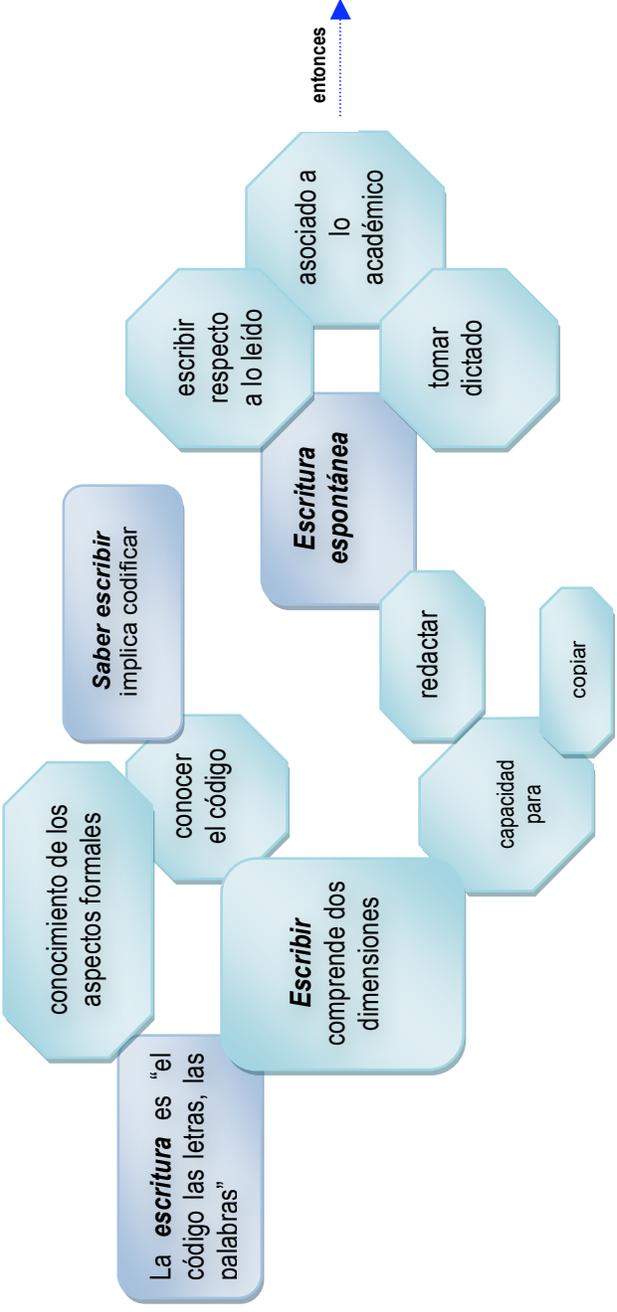
su formación docente

espera de un curso de formación aspectos vinculados con estrategias para ser aplicadas, y no espera bases teóricas ;
pide a las compañeras que le digan estrategias novedosas;
propone como actividad eventual juegos de palabras;

Concepciones básicas de CDGB sobre lectura y escritura que condicionan su forma de actuar



Concepciones básicas de CDGB sobre lectura y escritura que condicionan su forma de actuar



en el proceso de alfabetización atiende a la enseñanza del código y de aspectos gramaticales (completar frases hacer oraciones);

propone la caligrafía como actividad;

enseña la estructura de la oración simple (en primero), y aspectos relacionados con la ortografía (en tercero);

propone redactar conclusiones respecto a lo leído (relacionado con el proyecto);

propone el dictado como actividad diaria;

la copia como actividad: copia patrón (alfabetización), copia de clases y para controlar la conducta (las menos).

**Consideraciones de CDGB
respecto a la adquisición de la
lengua escrita según los estudios
neurolingüísticos**

