



Universidad de Sotavento A.C



ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

**“CÓMO AYUDA LA COMPETENCIA DIDÁCTICA EN LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE LOS ALUMNOS DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA”**

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

JATZIRI TERESA ROMERO CÓRDOVA

ASESOR DE TESIS:

LIC. ROSA ALAMILLA PÉREZ

VILLAHERMOSA, TABASCO 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

A DIOS

Porque siempre está conmigo para alentarme, levantarme y fortalecerme

A MIS PADRES

Por creer en mí y entregarme todo su apoyo durante mi vida y en el transcurso de mi carrera profesional

A MI HIJO

Por ser mi más grande motivación para continuar esforzándome día a día para dar lo mejor de mí

A MIS HERMANOS

Por apoyarme durante el proceso de mi formación profesional y a lo largo de nuestra vida juntos

AGRADECIMIENTO

A mis profesores por aportarme sus conocimientos, apoyo y paciencia durante mi formación en la institución

INTRODUCCIÓN

La educación ha tenido a través de los años una evolución dialéctica que permite actualmente analizarla desde diferentes enfoques, para determinar que se puede hacer del proceso enseñanza aprendizaje para que todos los actores involucrados en la educación tengan un panorama amplio y se reflexione sobre la importancia de llevar a cabo en la práctica una educación de calidad que favorezca el aprendizaje significativo en los alumnos.

Hoy en día la educación actual tiene un nuevo enfoque llamado educación por competencia, en donde diversos organismos tienen una visión para alcanzar metas educativas o ratificar una situación existente; ante tal situación se hizo las observaciones pertinentes para realizar un trabajo de investigación que brinde a los lectores un panorama amplio de lo que son las competencias y ayude a clarificar términos y lo que pretende.

El presente trabajo consta de cuatro capítulos que se describen a continuación:

En el primer capítulo se detallan el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos, las hipótesis que orientaran el trabajo de investigación.

En el segundo capítulo contiene el marco teórico que respalda el trabajo de investigación con el aporte de teorías que clarifican todo lo relacionado con competencia.

En el tercer capítulo se hace mención de los instrumentos utilizados para recabar la información para sustentar la investigación para luego analizarla y dar las conclusiones pertinentes.

El cuarto capítulo contiene las conclusiones y sugerencias después de analizarla la información además están la bibliografía y anexos que sustenta la investigación y las evidencias del trabajo realizado.

ÍNDICE

DEDICATORIAS

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema	7
1.2 Delimitación del tema	8
1.3 Justificación	9
1.4 Hipótesis	10
1.4 Objetivos	11
1.5 Marco Referencial	12

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de las competencias	14
2.2 La escuela alfabetizadora	24
2.3 Escritura creativa y escritura documental	31
2.4 Los recursos didácticos para la comunidad de lectores	37
2.5 El centro de recursos para adquirir la lectura	42
2.6 Información, afectividad y conocimiento	59

2.7 La diversidad de escritura en las prácticas escolar	64
2.8 Componentes claves del programa lectura	69
2.9 Operando con el lenguaje escrito	73
2.10 Lectura y escritura, imagen y construcción de subjetividad	77

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de investigación	88
3.2 Diseño de investigación	88
3.3 Población y Muestra	88
3.4 Instrumentos de la investigación	89

CAPÍTULO IV

INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Gráficas	91
Conclusión	101
Sugerencias	102
Bibliografía	
Anexos	

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

CAPÍTULO I

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es del conocimiento general que la educación en México atraviesa actualmente por una situación crítica que afecta el aprendizaje de los niños y deja en desventaja el Sistema Educativo Nacional con relación a otros países que han avanzado en materia educativa.

Por todo ello, es importante que se tomen en cuenta las investigaciones actuales en donde la educación fue ya el papel relevante en la vida de un país como el nuestro.

Ante tal situación hoy se habla de una educación basada en competencias que ha creado alguna confusión entre los docentes, padres de familia y a todos aquellos que están interesados en que la educación sea de calidad.

El trabajo de investigación está orientado en esa dirección para clarificar que es una educación basada en competencia y que la sustenta desde una perspectiva teórica, metodológica para que los interesados en conocer este nuevo enfoque tengan la oportunidad de reflexionar sobre el trabajo de sus hijos y como apoyarlos eficazmente. De lo anterior surgen las siguientes preguntas:

¿Cuál es el papel del maestro ante el nuevo enfoque llamado educación por competencia?

¿Qué metodología es más adecuada para enfrentar el nuevo enfoque?

¿Cómo pueden los padres de familia ayudar a sus hijos en sus tareas diarias tomando en cuenta el nuevo enfoque?

1.2 DELIMITACIÓN DEL TEMA

El trabajo de investigación pretende darle al docente padres de familia los elementos que se necesitan para eficientar la labor educativa y ayudar a los niños en su aprendizaje, el tema “Como ayuda la competencia didáctica en la comprensión lectora de los alumnos de cuarto grado de primaria” se realizará en la Escuela Primaria Estatal “Florentino Hernández Bautista” adscrita a la Zona Escolar 106, C.C.T 27DPR0086Z, Sector 18 ubicada en la Ranchería Anacleto Canabal 3ra. Sección Municipio del Centro, Tabasco.

1.3 JUSTIFICACIÓN

La problemática educativa que actualmente atraviesa México, lo ha colocado en los últimos lugares a nivel mundial, así lo demuestran las estadísticas de las OCDE organismo que hace una evaluación de sus afiliados.

Otro organismo a nivel nacional que actualmente se encarga de evaluar el desempeño del maestro y de los alumnos es ENLACE que se realiza en el mes de abril de cada ciclo escolar. Esta instancia gubernamental registra los resultados de la evaluación de cada niño, de cada escuela y en cada entidad federativa.

Por tal motivo el presente trabajo se desarrolla bajo estas circunstancias que tiene a México en los últimos lugares y que el nuevo enfoque llamado educación por competencia pueda ayudar principalmente a los niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje; a los maestros para que tengan claro el nuevo enfoque y cuáles son los pilares que los sustentan; a los padres de familia para que estén abiertos de los cambios que el sistema educativo mexicano realiza en bien de la niñez y jóvenes estudiantes.

1.4 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Explicar como ayuda el enfoque de competencia en la comprensión lectora de los alumnos de cuarto grado

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Elegir los recursos didácticos más adecuados para ayudar al niño en la comprensión lectora
2. Promover en los docentes la utilización de los recursos didácticos para eficientar su trabajo docente
3. Proponer a la dirección de la escuela un curso o taller para docentes, sobre la elaboración y utilización de los materiales didácticos

1.5 HIPÓTESIS

A mayor utilización de los recursos didácticos por parte de los docentes en la comprensión lectora, mayor incremento en el aprovechamiento escolar de los alumnos.

VARIABLE INDEPENDIENTE

A mayor utilización de los recursos didácticos por parte de los docentes en la comprensión lectora

VARIABLE DEPENDIENTE

Mayor incremento en el aprovechamiento escolar de los alumnos

1.6 Marco Referencial

La institución elegida para la realización de nuestro estudio de la Escuela “Florentino Hernández Bautista”, la cual lleva este nombre en honor al periodista Florentino quien trabajó en el diario excelsior, institución que se encuentra ubicada en la Ranchería Anacleto Canabal 3ra. Sección Municipio del Centro.

Este plantel inicio sus labores en el año de 1987 gracias a la colaboración ardua del periodista quien junto con la Sra. Dolores Rabelo gestionaron al gobernador en turno y a la Secretaría de Educación para que se hicieran las labores necesarias para crear la escuela y los niños de esa zona tuvieran la oportunidad de tener una educación pese a las condiciones de vida de muchos y de la poca población de alumnos que iniciaron cuando se fundó la escuela.

Actualmente el número de alumnos ha incrementado y la institución cuenta con tres profesores los cuales tienen a su cargo dos grupos cada uno de ellos.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES DE LAS

COMPETENCIAS

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Qué son las competencias

La palabra competencia se deriva del griego *agon*, y *agonites*, que indica aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso. El areté suprema que anhelaba todo ciudadano griego, era ser triunfador en el combate, adquirir la posición de héroe.

En un principio, la educación griega estaba dirigida a alcanzar ese areté, la virtud griega. A partir de Pitágoras y con Platón y Aristóteles, este areté cambia de sentido para significar ser el mejor en el saber, el constructor de teorías rectoras de proyectos políticos; las competencias se desplazan desde habilidades y destrezas atléticas para triunfar, hacia exigencias culturales y cognoscitivas.

Por tanto, en la actualidad, solo las colectividades que han creado las condiciones para producir saberes científicos y tecnológicos, como también el mercado para los productos que de ellos se derivan, son las que hacen protagonismo; forman a sus nuevas generaciones en la construcción y reconstrucción de las competencias requeridas para lograr tal efecto.

A) Perspectivas de la UNESCO

Desde la visión de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación se señala que para alcanzar las metas educativas, la educación requiere de que se trace un plan para cambiar o rectificar una situación existente, tarea que comprende las siguientes fases: la intención particular del individuo de actuar; estipular previamente los resultados que se quieren obtener y la inversión de esfuerzos en conjunto, de líderes y de una comunidad para alcanzar las metas.

El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.

B) Visión de la ANUIES

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones a Nivel Superior explica que se busca:

- a) Un vínculo constante del sector productivo con el sistema educativo el cual no puede estar separado del contexto regional nacional e internacional
- b) Una educación vinculada en las metas nacionales y al sector productivo.
- c) Unir, por medio de la educación en competencias, los diferentes niveles de la educación con la educación superior para que exista una coherencia y articulación.
- d) Identificar las necesidades del sector productivo.

A partir de estos cuatro puntos la ANUIES define la educación basada en competencias de la siguiente manera:

C) Los investigadores educativos definen las competencias

Los avances de la investigación de punta indican que actualmente el proyecto educativo basado en competencias establece que la obtención de las metas radica en: el conocimiento de la disciplina, el desarrollo de las habilidades, las competencias de desempeño o de producción y la madurez de los hábitos mentales y de conducta que se relacionen con los valores universales y con los de las mismas materias o disciplinas.

La educación basada en competencias es un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades, y se determina a partir de funciones y tareas precisas.

“A partir de las teorías del lenguaje instaura el concepto y define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación”. (CHOMSKY. 1985)

“La educación basada en competencias se centra en necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado”. (HOLDAWAY. 1986-1997)

“Expresa que una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta”. (RICHARD BOYATZIS. 1982)

“La competencia es una capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir los resultados deseados por la organización. Está conformada por conocimientos, habilidades y destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos”. (MARELLI. 2000)

“El aprendizaje a través del desarrollo de habilidades obliga a los estudiantes a adoptar un estilo de aprendizaje activo que favorece su capacidad para autoevaluarse, afrontar riesgos, autodescubrirse y un comportamiento competente para tratar situaciones difíciles”. (BIGELOW. 1996)

D) Las competencias ofrecen un nuevo significado al acto de aprender

En la educación basada en competencias quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce, al reconocer el proceso que realiza para construir así como las metodologías que dirigen este proceso.

Gardner señala que quien se educa para producir artísticamente ha de construir percepciones que van más allá de la habilidades básicas, debe saber mirar, observar, captar y por tanto, deberá fusionar las habilidades básicas a la competencia y “construir percepciones”, tales como saber distinguir y discriminar desde el pensamiento artístico y a partir de un marco conceptual que fundamente la relación entre las habilidades, los procesamientos cognitivos y los valores.

Así las competencias se acercan a la idea de aprendizaje total, en la que se lleva a cabo un triple reconocimiento de:

- a) Valor de lo que se construye.
- b) Los procesos a través de los cuales se ha realizado tan construcción (metacognición).
- c) Uno como la persona que ha construido algo.

La evaluación de las competencias determina aquello específico que va a desempeñar o construir el estudiante, y se basa en la comprobación de que el alumno es capaz de construirlo o desempeñarlo.

Así, la educación basada en competencias concierne a una experiencia práctica, que se vincula con los conocimientos para lograr una intención.

E) ¿Por qué competencias?

Se origina en las necesidades laborales y, por tanto, demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo; esto es, señala la importancia del vínculo entre las instituciones educativas y el sector laboral.

La sociedad de la información es el nombre con el que se identifica a la sociedad posindustrial, y alude a una utopía sociocultural en la cual la información se

plantea como producción del ser humano, producción en la que participan ampliamente sujetos y grupos.

La sociedad de la información trata de una forma específica de organización social mundial en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas e impregnando todas las esferas de actividad, comenzando por las dominantes y alcanzando los objetos y hábitos de la vida cotidiana.

1. Principales características de la Sociedad de la Información

- a) La economía dirigida por conocimientos globales
- b) La comunicación como directiva
- c) El aprendizaje como fuente de un atributo sostenido y competitivo
- d) El conocimiento compartido contra el atesoramiento personal del conocimiento

2. Competencias y sociedad de la información

El espíritu emprendedor que caracteriza esta nueva época a la que nos hemos venido refiriendo, exige la construcción de competencias como una nueva cultura académica, donde se promueva un liderazgo que coincida con la nueva sociedad, demanda de información tecnológica y del desarrollo de las habilidades que le correspondan, de conocimientos, de conocer las necesidades de la época, de servir e interactuar; así como de nuevas iniciativas, de una reorganización de los programas existentes y de procesos que ayuden a construir competencias, que no sólo respondan a la educación, sino que, al mismo tiempo apoyen el desarrollo de la misma sociedad de la información.

En la sociedad de la información tendremos en abundancia grandes y crecientes cantidades de información que nos obligan a establecer una estrategia general y personal para procesar de manera eficaz y eficiente estos torrentes informativos,

con objeto de que se conviertan en conocimientos enriquecedores para que las personas desarrollen al máximo sus capacidades, en todas las actividades del crecimiento individual y colectivo.

3. Enfoque educativo de las competencias

La educación es una acción práctica que tiene dos resultados: la capacitación y la formación. Es una acción práctica porque se entiende como una labor que realizan especialistas (educadores) sobre una materia prima (los alumnos) con instrumentos apropiados.

Estas personas realizan la práctica educativa con el fin de que los sujetos de la educación, por lo general los niños, adolescentes y universitarios, sean modificados para convertirse en sujetos adaptados a una determinada sociedad. De la práctica educativa surge esa transición que se percibe como capacitación y una formación cuya finalidad es posibilitar la adaptación.

La educación es formación e implica la adquisición de actitudes, normas, valores, y un código ético; es decir, la adquisición de una actitud: la de ver la realidad de una manera socialmente aceptada, lo cual posibilita al alumno adaptarse a lo que es normativo en una sociedad.

El aprendizaje es el resultado demostrable de la labor que realiza el alumno para adquirir instrucción. El ser humano tiene la capacidad de aprender y por eso puede ser educado.

¿Qué efectos produce la práctica educativa? El efecto principal de toda práctica educativa es que el alumno sea educado, transformado, se integre a la estructura social y el enfoque de las competencias es que ocupe en ella un lugar en la producción económica.

Se intenta que el mejoramiento de la calidad de la educación, atendiendo a la construcción de competencias prácticas, para que los estudiantes puedan

competir exitosamente en el campo laboral y, como resultado indirecto, los productos y servicios, compitan con buenos resultados en los mercados internacionales.

También se señala que para lograr el alto rendimiento de las empresas hay que desarrollar nuevos métodos combinando las exigencias de las tecnologías con las habilidades del trabajador.

Para establecer el cambio en la educación a escala mundial garantice la excelencia y que satisfaga las necesidades de la práctica laboral contemporánea, los investigadores propusieron que este proceso debe iniciarse desde un marco conceptual que cimiente la consonancia entre los conocimientos, las habilidades y los valores. El marco conceptual lo constituyen las características propias de la identidad de cada institución con su misión y sello específico.

4. El alumno: fin y centro del aprendizaje

Así se considera que en la educación basada en competencias, el fin y centro del aprendizaje es el alumno y por ello es necesario reforzar el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, con objeto de que éste cuente con herramientas que le permitan discernir, deliberar y elegir libremente, de tal forma que pueda comprometerse con la construcción de sus propias competencias.

Hoy en día, la educación necesita de una nueva visión de modo que su planeación sea congruente con las características de la Sociedad de la información como por ejemplo, el desarrollo y promoción de las nuevas tecnologías.

Este enfoque se origina en las necesidades laborales y, por tanto, demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo. Señala la importancia de fortalecer y propiciar el vínculo entre las instituciones educativas y el sector laboral.

5. El profesor como facilitador

Cuando el docente se desempeñe en el nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje, sus funciones cambiarán, por lo que es necesario redefinir su tarea profesional así como las competencias que debe poseer.

La profunda transformación en el contexto educativo tiene que producirse a partir del apoyo de las autoridades en las instituciones además de un cambio de actitudes y de los pensamientos por parte de los profesores.

En este sentido, el sistema educativo debe adaptarse a los cambios sociales y replantear el papel que actualmente debe desempeñar el profesor, las competencias que debe poseer para desenvolverse en la sociedad de la información. Es importante recordar que las competencias parten del marco conceptual que provee la institución con su misión y sello característico.

Por su parte, las nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje exigen habilidades como la investigación, búsqueda, estudio, invención, adaptación, flexibilidad, creatividad, junto con actitudes de tolerancia a la frustración, que pueden promover los constantes cambios que se prevén para esta era.

A manera de recordatorio, el cuadro que sigue considera las principales características del enfoque tradicional y del basado en competencias.

6. Principales características del enfoque tradicional y del enfoque basado en competencias

Tradicional

Basado en competencias

Concepto	Evaluación de la capacidad del aprendizaje.	Evaluación del desempeño
Bases	Curriculums definidos por los profesores.	Normas explícitas de desempeño.
Requisitos de evaluación	Integrados en los programas.	Independientes al programa.
Evidencias	Determinadas en el plan de estudios.	Relacionadas con la calidad de las mismas. Criterios de validación e individualización.

Para elegir el núcleo de competencias básicas que se requiere construir es necesario analizar y responder en forma realista las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las competencias básicas y necesarias para obtener buenos resultados en la práctica profesional contemporánea?
2. ¿Qué indicadores permiten elegir las competencias que se van a construir?
3. ¿Cuáles son los medios más efectivos para construir estas competencias?
4. ¿Cuáles son los medios más efectivos para comprobar que los alumnos han construido estas competencias?

Es primordial que el profesor posea competencias en relación con la preparación de actividades susceptibles de generar aprendizajes efectivos, lo cual se incrementa cuando el profesor pretende organizar el aprendizaje como una construcción de competencias por parte de los alumnos, ya que en este caso no se trata de preparar algunas actividades, sino de diseñar el desarrollo de los temas con base en actividades a realizar por los estudiantes.

Profesor como facilitador

El profesor como facilitador en esta perspectiva deberá:

1. Organizar el aprendizaje como una construcción de competencias por parte de los alumnos.
2. Diseñar el desarrollo de los temas con base en actividades realizadas por los alumnos.
3. Concebir el currículum como un proyecto de actividades a través de las cuales las competencias y las habilidades pueden ser construidas por los alumnos.
4. Diseñar proyectos de trabajo para una investigación dirigida.
5. Diseñar estrategias para plantear la enseñanza y el aprendizaje como investigación.
6. Diseñar actividades dirigidas a la utilización de modelos, simulación de experimentos, y al trabajo en distintos escenarios.

Dirigir las actividades de los alumnos:

7. Presentar las actividades a realizar haciendo posible que los alumnos adquieran una posición integral para la tarea y se interesen por la misma.
8. De manera ordenada y por grupos los acuerdos, tomando decisiones fundamentales en el contexto complejo dentro del cual se desarrolla la clase.
9. Facilitando oportunamente la información necesaria para que los alumnos contrasten la validez de su trabajo, abriendo así nuevas perspectivas.
10. Contribuir a establecer nuevas formas de organización que favorezcan las interacciones entre el aula, la institución y el medio exterior.
11. Actuando como experto, capaz, por ejemplo, de coordinar el trabajo en equipo de "investigadores principiantes".

Evaluar:

- a) Concebir y utilizar la evaluación como instrumento de aprendizaje.
- b) Ampliar el concepto y la práctica de la evaluación al conjunto de saberes, destrezas, actitudes y valores.
- c) Implantar la autoevaluación.

- d) Diseñar e introducir nuevas formas de evaluación, basadas en el resultado y desempeño.

Utilizar la investigación y la innovación:

- a) Asociando sólidamente la docencia y la investigación.
- b) Considerando la investigación como una de las actividades más efectivas que mejoran la enseñanza y la toma de decisiones tanto de profesores como de alumnos.

2.2 La escuela alfabetizadora

La polémica sobre la incidencia de la transformación educativa en relación con el proceso de globalización y la incompetencia lectora. En este caso, no nos interesa únicamente el tema en sí, sino la reflexión sobre las formas de interacción comunicativa que se despliegan a propósito de un problema que afecta a todos. La polémica es característica del juego de las rivalidades y sobre todo, cuando se produce en público, pasa a formar parte del espectáculo de los medios como un deporte semi-intelectual. Alguien gana y otros pierden. El debate, en cambio, sería el intercambio de ideas, en el que todos se enriquecen.

La polémica es caliente y poco reflexiva, cada hablante intenta ocupar el espacio y muchas veces recurre a la violencia verbal para conseguirlo. “Los atropellos, los gestos, las superposiciones, los gritos, las risas, las burlas y los golpes de ingenio son un juego estimulante, pero no siempre ayudan a entender ni aclarar el problema que originó la polémica. En este sentido, la polémica puede ser frustrante”. (FERREIRO 1991).

En el debate, por el contrario, parecen respetarse más las normas de intercambio y los tiempos de alternativa entre los interlocutores, de manera tal que es posible, para cualquiera de los actores, acrecentar la información, controlar su legitimidad, reflexionar y compartir opiniones consensuadas o contrastantes. En el debate hay

indicios de razonabilidad y, aunque no parezca tan estimulante, a la larga el debate produce satisfacciones.

a) Producir espacios para el debate

Propondremos ahora una experiencia. El objetivo es doble.

Por un lado, se trata de profundizar los temas relacionados con el problema de la escritura y la lectura y las estrategias de enseñanza posibles, incorporando al debate algunas sugerencias que actualmente llegan a la escuela desde afuera de la escuela, provenientes de la opinión pública, y las experiencias, opiniones y vivencias pedagógicas de los docentes que intervengan en él.

Por otro lado, se trata de reflexionar, a partir de la experiencia vivida, sobre los recursos de la comunicación oral en los pequeños grupos centrada en el ejercicio de normas claras, como modelo de aprendizaje y producción de información y sentido.

Comenzamos con una propuesta de reflexión que, debe ser aceptada, favorecería el intercambio con otros colegas, y podría inaugurar un espacio de diálogo entre pares, factible de fortalecerse a lo largo de la lectura de este libro.

b) Encuentro y diálogo en la biblioteca escolar

La biblioteca escolar es (debería ser) el lugar más adecuado para reunirse e intercambiar ideas de manera más o menos informal. En este ámbito es legítimo concentrarse, escuchar, hablar sobre temas que salen de lo cotidiano. La lectura invita a pensar, el libro promete satisfacer una inquietud.

Éste es el primer movimiento del lector: buscar el libro que satisfaga un deseo de entendimiento, de libertad, de imaginación y comprensión.

De manera parecida, el encuentro con otras personas, cuando promete darse un tema de conversación que interesa a todos, y un tiempo de desarrollo en

condiciones de tranquilidad y escucha mutuas, crea vínculos de reflexión y comunicación orales parecidos a los que se crean en la comunicación textual.

c) Para la jornada de reflexión

1. Le proponemos que se reúna en la biblioteca escolar u otro ámbito de intercambio favorable, con uno o más docentes, de manera informal, con el propósito de charlar en este caso sobre los efectos de la llamada “globalización” y de la transformación educativa en su escuela, en la escuela de sus hijos o en nuestra institución que conozca de cerca. (Esta propuesta podrá ser implementada en las jornadas de reflexión, por ejemplo, o por iniciativa individual).

2. Haga cada uno y luego, entre todo un listado de síntomas positivos y otro de síntomas negativos, en relación con los alumnos, los docentes y las familiar. (También cuando leemos hacemos, mentalmente, un balance de nuestras realidades en relación con lo que el libro nos comunica: el texto se completa con la reflexión del contexto de referencia, producción de sentido que realiza el lector, por su cuenta; por eso decimos que hay libros que “nos hacen pensar” y otros que olvidamos inmediatamente después de leídos.)

3. Elija uno de los síntomas y elabore un comentario señalando las fortalezas y las debilidades de la escuela frente a estos cambios. (Si estuviéramos leyendo, seguramente elaboraríamos una opinión sobre el texto, para separarnos del libro y tomar una posición autónoma frente al tema tratado).

4. Relacione estos cambios con los problemas de lectura y escritura que puede identificar entre los alumnos que usted conoce, y el uso real de texto o de entretenimiento a partir de las publicaciones que circulan entre los chicos y las que ofrece la biblioteca del aula, la biblioteca escolar, la familiar y las que ofrece la biblioteca pública en las instituciones cercanas. (Después de ciertas lecturas, muchas veces nos abrimos a nuevas realidades y comenzamos a indagar el

contexto donde estamos con otra mirada, para enriquecer nuestra observación y nuestra comprensión).

5. Finalmente, intercambien con los otros docentes sus puntos de vista. Comparen similitudes, diferencias. Hagan una síntesis oral, entre todos. (El lector, tarde o temprano, busca otros lectores que hayan leído el mismo libro, para cambiar ideas y certificar la objetividad de su experiencia; estos intercambios conforman lo que llamamos una comunidad de lectores, a veces muy distante en el espacio y en el tiempo. La lectura, en la escuela, no siempre llega a conformar una comunidad de este tipo, aunque los lectores están cerca una de otros. La biblioteca escolar debería ser el ámbito de intercambio y el fundamento de este trabajo).

d) Conversación y escena imaginaria

Supongamos que la conversación, de manera espontánea, produce entre los hablantes un espacio imaginario, una escena. Supongamos que cada hablante se siente, aun sin pensarlo, un poco “actor”, es decir, alguien que “representa” su pensamiento, para darse a entender, expresarse. “En un escenario, las personas se expresan de determinada manera; si cambia el escenario y el público no cambiará lo fundamental, pero sí la manera de expresarse, la manera de representarse ante los demás”. Como si el discurso fuera una suerte de máscara que cambiamos según cambian los interlocutores y los escenarios. Si así fuera, la biblioteca escolar podría simbolizar el escenario del debate, a condición de que los encuentros para charlar sobre un tema fueran periódicos, recurrentes. Y los alumnos se habituarían a pensar con otros. (CHARMEUX. 1992)

e) Para pensar

La conversación en pequeños grupos, cuando obedece a un tema en debate, permite la profundización de conocimientos, produce más información y nuevos significados compartidos. Es un diálogo múltiple, donde las voces se alternan y la escuela se potencia y diversifica: hay distintas opiniones, versiones diferentes de la realidad. El que interviene es parte y toma partido, se compromete con el

contenido de la conversación (es un “actor” que se representa a sí mismo) y alternativamente se pone en el lugar de uno u otro de los hablantes, hasta conformar su propia opinión y elaborar un discurso propio.

Pero, para que este intercambio sea posible, se hace necesario construir ese espacio o escena por medio de procedimientos prácticos que obedecen a la lógica de la comunicación entre pares: respetar los turnos de los hablantes, aprender a escuchar y a exponer las ideas propias, saber postergar las reacciones inmediatas y darles una forma verbal en el momento adecuado, siendo fieles a sí mismos. Si estas situaciones se repiten, el grupo se potenciando la capacidad de comprensión creará un escenario con vínculos comunicativos perdurables, parecidos al vínculo que los lectores pueden desarrollar con los textos, cuando comparten con otros lectores su experiencia: escucha mutua, reciprocidad, tolerancia, capacidad crítica, exploración, construcción de opiniones personales, y competencia discursiva para exponerlas.

La imposibilidad de escuchar y de hacerse entender es una de las razones de la “impaciencia” que caracteriza a los lectores inhábiles: el ritmo de la comunicación oral o visual, inmediata, se traslada al diálogo con el texto pero el texto “tarda” en responder, en hablar.

Muchos lectores utilizan la estrategia legítima de la predicción para “rellenar” lagunas de comprensión, pero, cuando esta estrategia no se completa con el control y la rectificación de la información a medida que avanzan en el texto, la estrategia del relleno se perpetúa, los chicos terminan por conformarse con las suposiciones y simulan entender, sin controlar el sentido de lo leído, ni volver atrás.

Estas dificultades en la interacción comunicativa oral y, posteriormente, con los textos, se superan cuando se dan reiteradas ocasiones de intercambio oral en pequeños grupos, con la guía del docente y sus sentimientos oportunos con el objeto de regular las intervenciones de cada alumno y hacer que se cumplan las reglas de juego.

f) La alternancia

Para instalar el hábito de alternancia en los turnos, que autoriza a hablar a los diferentes integrantes del grupo, se pueden emplear algunos juegos:

Para realizar con los alumnos

1. Sentarse en rueda, en pequeños grupos o en asamblea, si la disposición de muebles y tamaño del aula lo permiten
2. A una palmada del docente, pensar una palabra en silencio
3. Con dos palmadas del docente, todos la dicen varias veces en voz casi inaudible
4. Cuando el docente da tres palmadas, deben decirla todos al mismo tiempo una sola vez y en voz muy alta
5. Cuando da cuatro palmadas, deben cambiar de palabra sin decirla.

Con la nueva palabra, se repite el juego:

- a) 1 palmada, pensar una palabra
 - b) 2 palmadas, repetirla varias veces en voz muy baja
 - c) 3 palmadas, decirla una sola vez en voz muy alta
6. El juego termina cuando el docente hace algún cambio, por ejemplo, se pone de pie. Entonces, se les pide a los alumnos que recuerden alguna palabra que haya dicho un compañero. Es difícil que hayan podido escucharse, en esas condiciones. Esto ayuda a introducir la segunda actividad:
 - a) De pie y dándose la espalda mutuamente, formar grupos en círculo de no más de 5 chicos.
 - b) A una palmada, pensar una palabra

- c) Dar media vuelta, ponerse de cara a los otros. En esa posición y cuidando de no superponerse, cada uno dirá su palabra, en voz no tan baja como para que no se oiga ni tan alta como para molestar a los otros grupos
- d) Cada grupo trabajará intentando recordar las palabras que dijeron los otros (se trata de que el que la dijo no los ayude, repitiéndola).

Además de divertirse y explorar su capacidad de hacerse escuchar en público (tonos y timbres de voz, velocidad de la emisión, síntesis, pronunciación clara), los chicos comprobarán, con estos juegos, que para poder intervenir en una conversación sin necesidad de pedir permiso (levantando la mano, por ejemplo) es favorable mirar a los demás y esto es más fácil cuando se está conversando en un grupo pequeño, como en familia.

Por el contrario, cuando se habla en asamblea, con toda la clase, es conveniente formar una rueda grande para poder mirarse y adivinar el momento de silencio en que cada uno podrá intervenir. Esa “adivinación” es simplemente resultado de la mirada atenta y la escucha, que permiten “leer” los gestos e interpretar los tonos de voz, el ritmo de las frases, los silencios y los matices de sentido que dan pistas al oyente.

“La escucha atenta y comprensiva permite saber cuándo un tema de conversación empieza a declinar y alguien puede intervenir para decir algo nuevo, reanimando el interés. Esta comprensión acerca de qué está pasando regula las intervenciones hasta que sea el momento propicio. El silencio que se produce cuando la conversación comienza a agotarse también los estimula a pensar algo nuevo, interesante”. (SÁNCHEZ. 1980)

Por otro lado, si sucede que dos o más hablan superponiéndose, enseguida aprenden naturalmente a cederse el turno, esperarse, colaborar para que la escucha sea posible sin necesidad de que los docentes reclamen continuamente silencio.

Pero hay casos en que los chicos hablan en voz demasiado baja cuando se ven ante toda la clase. Entonces es oportuno hacerlos repetir hasta que canten o griten lo que quieren decir y que los demás indiquen con gestos en qué momento escuchan mejor (por ejemplo: bajando los brazos cuando escuchan y subiéndolos cuando no alcanzan a oír).

En otro sentido, la colaboración de los diferentes protagonistas de una conversación permite cierta síntesis de la información: cada uno pone énfasis en lo que considera principal y el grupo se ve obligado a elegir, estructurar y organizar la información elaborada de modo de construir conceptos y formularlos, para fijarlos en la memoria individual y colectiva. Es importante, por otro lado, que se registre y dé cabida a las opiniones divergentes tanto como a las opiniones consensuadas.

Esta tarea grupal es una suerte de escritura: el flujo de la comunicación en diálogo se convierte en discurso.

2.3 Escritura creativa y escritura documental

Información nueva e información dada

El diálogo entre pares es un procedimiento que favorece la escritura creativa. Las experiencias de conversación en pequeños grupos, cuando el docente regula las intervenciones y permite que, poco a poco, los alumnos se vayan acostumbrando a escuchar y expresarse, son excelentes procedimientos para producción de textos de manera natural y con un sentido genuino, ya para el final del primer ciclo.

Por escritura creativa no entendemos únicamente los textos de ficción o poesía: creativo es el texto que se va configurando a medida que la información nueva se introduce para echar luz o modificar la información dada. El texto se va haciendo poco a poco: el grupo corrige lo que se quiere decir y la

forma de decirlo a medida que aparecen ideas nuevas, y se les ajusta a la información anterior.

a) Multiplicación de ideas: el ensayo y el informe

Para que los alumnos generen nuevas ideas

1. Reúna un pequeño grupo de alumnos, de igual nivel, no importa cuál.
2. Que el resto de la clase actúe como público: serán espectadores atentos a lo que pase con el grupo y, al final, deberán dictar palabras al docente, para escribir en el pizarrón (o en la computadora) todas las “cosas” que se hayan dicho. Los temas posibles pueden proponerse como preguntas, por ejemplo:

“Este grupo deberá conversar cambiando ideas sobre el barrio donde está nuestra escuela. A ver qué les parece este barrio, si les gusta o no, por qué, en qué se diferencia de otros, cómo podría haber sido, si podría mejorárselo, cómo, y todo lo que se les vaya ocurriendo. Tienen que hablar y escucharse, así que no se superpongan. Además, si fuera posible, quisiéramos oír todo lo que dicen, desde la platea. La conversación puede durar hasta diez minutos. Empieza el que primero tenga algo que decir sobre el barrio.

3. Si hablan todos a la vez, el docente debería interrumpir y comenzar otra vez desde el inicio, incluso repitiendo la consigna, siempre como un juego, en el cual las reglas deben estar claras, pero la actitud es jovial. Si hubiera que repetir el inicio varias veces, el público seguramente se va a reír y aprenderán, unos y otros, el procedimiento para comunicarse con eficacia.
4. Finalmente, los chicos que están al frente iniciarán la conversación y el público volverá a la calma, ansioso por escucharlos (y juzgarlos).
5. A los diez minutos, se da por terminada la actuación del pequeño grupo y ahora es el público quien deberá dictarle al docente palabras que expliquen

o repitan lo que se dijo, lo más brevemente posible. Por ejemplo, si un chico dicta “estuvieron hablando de la plaza y se quejaron porque las hamacas están rotas”, el docente deberá hacer repetir el dictado para que la información “entre” en pocas palabras, dando un ejemplo: “se quejaron: la plaza está sucia”.

Al finalizar el dictado, se les preguntará a los alumnos que ideas nuevas se dijeron, si se habló de algo que antes no sabían o en lo cual no habían prestado atención. Y también cuántas “cosas” se dijeron que ya eran conocidas por toda clase. Hacer una lista de ideas viejas e ideas nuevas es una manera práctica de focalizar la atención sobre las unidades de información comunicada en el texto.

“La escritura que resulta en un texto semejante al “ensayo”, es una escritura “para pensar”, porque avanza a medida que se incorpora y rectifica o ratifica información”. (SOLVE. 2000)

Por el contrario, el “informe”, que explica o detalla información ya conocida y organizada antes de empezar a escribir, es una escritura que pone el énfasis en la comunicación, es decir, en hacerse entender.

Ambas actitudes discursivas derivan en formas diferentes de organización del discurso (pensar en voz alta, con otros; o informar a otros) y dan lugar también a formas distintas de organización del texto (ensayo o informe).

Al ensayo se le pide originalidad, ideas. Al informe se le pide exactitud, fidelidad para documentar lo dicho o sucedido.

En situación de conversación alrededor de un tema, debate deliberación, el docente debe favorecer la despreocupación y la espontaneidad para que las ideas surjan como en una partida de ping-pong, donde cada intervención “rebota” en el grupo y estimula una respuesta. Conviene que nada perturbe a los miembros del grupo para que ninguno se sienta inhibido: la confianza es indispensable para que produzcan intercambios fluidos y se libere la intuición y la agudeza intelectual.

El informe final, en cambio, exige una actitud atenta, observación, escucha y voluntad de ejercitar la memoria. Cuando el grupo comienza a deliberar, es posible adjudicarle a uno de los alumnos la tarea de registrar lo que se habla y sintetizar las principales ideas para comunicárselas a los demás grupos depende, por un lado, de lo que se diga y, por el otro, de la capacidad de transmitirlo con claridad, en forma sintética y de manera atractiva. “El tono de voz, el ritmo de las frases, las palabras elegidas, la postura corporal, todo colabora o conspira contra la comunicación oral. Lo mismo pasa en la escritura informativa: se sabe qué hay que decir, pero hay que encontrar la “forma”, la mejor manera de decirlo, para convencer, “representarse”, interesar y comunicar el contenido”. (SOLVE. 2000)

Estas experiencias de informes orales favorecen la actitud crítica de los alumnos ante la escritura. Para que no haya errores, repeticiones ni olvidos, se hace necesario reescribir el registro que se tomó “a vuelo de pájaro”. La escritura de listados o punteos que ofician de “ayuda memoria” durante el registro de lo hablado ahora debe “limpiarse”: hay que seleccionar las ideas principales, para no aburrir al auditorio, sintetizando las conclusiones. Y el pequeño grupo controla el informe final, corrigiendo, entre todos, lo que no responde a la verdad “es habitual que el que registra “olvide” los comentarios u opiniones que no le gustaron), o mejorando la redacción para ser breves, expresivos, claros e interesantes.

b) Diálogo, ensayo y descubrimiento

Decimos que el diálogo en sí es una suerte de escritura ensayística porque da cabida a diferentes voces, idas, desvíos y vueltas hacia atrás para recordar, ajustar, prever, descubrir. En el diálogo verbal suele haber esos momentos de clarificación que cada uno aquilata como verdadero aprendizaje (“darse cuenta” de algo, insight). Por el contrario, en el informe final debe haber exactitud y claridad para que los demás comprendan.

Cuando estas experiencias de conversación se desarrollan periódicamente, es natural pasar a situaciones donde la escritura se hace indispensable: los chicos

usan el lápiz y el papel como ayuda memoria, anotan alguna palabra por miedo de olvidarla; o un tema, para rebatirlo o agregar algo más.

La escritura creativa, que opera como disparador de ideas, comienza desde los primeros garabatos del niño pequeño, pero muchas veces es acallada por prácticas rutinarias de la misma escuela, en el primer año. Por el contrario, cuando se permite que los alumnos sigan su propio recorrido, puede suceder que el “descubrimiento” aflore inesperadamente. Una niña de primer año, en agosto, luego de pasar meses dibujando y resistiéndose a copiar palabras escritas o probar escrituras propias, una mañana dibujó un sapo y escribió “milapisisosapo” en una línea continua. Le mostró el hallazgo a la maestra: estaba segura de haber aprendido a escribir. Y era cierto. Pero, además, había aprendido a pensar, estableciendo relaciones simbólicas nuevas a partir de hacer y operar con un sistema de símbolos diferente de la lengua hablada.

Pero la escritura, además, tiene muchas otras funciones. “La escritura documental, por ejemplo, como prueba social que testimonia un aspecto de la realidad, es instituyente. Es un documento que “vale” como sustituto de los hechos y las cosas”. Escritura documental es el registro. (KORINFELD. 2000)

El alumno al que se ha encomendado la misión de registrar una conversación en un pequeño grupo tiene una responsabilidad social: debe luego responder ante los demás por la fidelidad del texto. Aunque no pueda escribir velozmente, al ritmo de las intervenciones, necesita asentar en el papel alguna pista para poder reconstruir lo conversado y acordarse de lo sucedido, como quien revive un momento tras otro. Y no cualquier momento, sino los momentos significativos, que modificaron el contenido de la charla. Esa reconstrucción “temporal”, apuntalada por anotaciones fugaces, es una operación indispensable para la construcción de relatos y para la comprensión de textos históricos o que desenvuelvan un “hilo” narrativo.

La práctica de escribir para “mostrarle” el texto a los docentes únicos testigos e interlocutores ha producido el convencimiento, en muchos alumnos, de que el

texto no es un instrumento para comunicarse ni para pensar, sino para “ser aprobado”.

Estos alumnos, cuando llegan a la adultez, escriben únicamente con formatos preestablecidos (solicitudes, cartas, informes, esquelas de felicitación, etc.) este uso de la escritura es el que caracteriza a las personas que no leen aun cuando sepan leer. Porque ¿Para qué? ¿A quién le tiene que demostrar, un adulto, que sabe leer? Para informarse están los medios audiovisuales. Sus razones son válidas y denuncian una historia escolar de aprendizajes sin sentido, historia que los docentes deberíamos asumir. No se trata de “métodos” más o menos eficaces para la enseñanza de la escritura y la lectura; se trata del empleo auténtico de un instrumento indispensable para el manejo y la inmersión en el mundo del pensamiento y la cultura atesorada: la escritura como forma de comunicación, de reflexión y producción de sentido.

Por otra parte, chicos que son protagonistas de este tipo de propuestas comunicativas alrededor de temas de aprendizaje, durante las cuales ofician como actores e interlocutores alternativos, configuran, con el tiempo, una comunidad de trabajo, orientada a discutir o analizar la información relacionada con los distintos conocimientos que transfieren los textos. Aprender a “estudiar” compartiendo la experiencia con algunos compañeros favorece una relación estimulante con el conocimiento, mientras que, en otras situaciones, el estudio se torna tedioso, no implica al estudiante de manera activa, y lo que se aprende sin sentido termina siendo olvidado.

Como dijimos en otro trabajo, en la comunicación oral o escrita hay una suerte de escena imaginaria, que debe activarse para que haya un real aprendizaje, tanto en el acto de la comunicación oral como en relación con las distintas propuestas de escritura que se hacen en el aula.

Finalmente, cuando estos procesos son legítimos, cada uno de los interlocutores saca sus conclusiones. Aprender es también construir la subjetividad en relación con los saberes compartidos y ocupando un lugar: ser parte y tomar partido.

Para el docente

- a) ¿Qué conclusiones ha elaborado usted, luego de la experiencia que le propusimos? ¿Se anima a hacer un listado o ayuda memoria con las palabras clave que sintetizan sus preocupaciones?
- b) Si han trabajado en grupo, ¿Podrían, entre dos, hacer un informe final sobre opiniones consensuadas y otras divergentes? ¿Qué conclusiones se podrían derivar de esas opiniones con el objeto de mejorar la lectura en la escuela? ¿Sería factible reunir los datos para escribir una bibliografía, con los títulos que recomiende cada docente? ¿Sería factible hacer un listado de fuentes de lectura y ocasiones de escritura en el aula?

2.4 Los recursos didácticos para la comunidad de lectores

Proponer experiencias organizadas para crear, alrededor de la información y de la comunicación textual, una comunidad de lectores con reglas parecidas a las que usted o sus alumnos pueden haber experimentado en las experiencias que le sugerimos y seguramente en muchas otras anteriores.

Para ello, se darán como ejemplos posibles diferentes recursos didácticos, algunos de los cuales intentan orientar la tarea del docente desde lo artesanal a lo tecnológico.

“Los recursos didácticos son mediatizadores indispensables para alcanzar el objetivo de formar una comunidad de lectores: libros, bibliotecas, revistas, fotografías, textos manuscritos, fichas didácticas, fichas de lectura, etiquetas, postales, debates grabados, esquemas, organigramas, carteles, videos, abecedarios en carteles o fichas, diccionarios, diapositivas, presentaciones digitalizadas, producciones didácticas multimedia son todos los instrumentos válidos para el aprendizaje y la enseñanza, siempre y cuando fortalezcan una red de comunicación cara a cara entre los alumnos y entre los alumnos y los

docentes, y los expongan al uso corriente y con sentido de la comunicación textual en diferentes soportes y formatos”. (SOLVE. 2000)

Porque, más allá de la explosión de las comunicaciones planetarias, una red o comunidad presencial de lectores es cada día más indispensable para sustentar los vínculos positivos con el conocimiento.

a) Diversidad y recursos didácticos

A menudo se denuncia que, desde el punto de vista de los recursos didácticos, las escuelas se fueron diferenciando, entre otras cosas, por la carencia, la pobreza y la obsolescencia de medios de unas, en relación con la abundancia y la riqueza tecnológica de otras.

Las escuelas pueden disponer, hoy, de una oferta riquísima de recursos tradicionales o tecnológicos. Sin embargo, éstos no alcanzan a satisfacer totalmente las necesidades pedagógicas, ya que requieren de la adecuación al contexto, que debe ser implementada por el docente. Además por otra parte, son mayoría las escuelas que no los poseen.

De un modo u otro, es la incompetencia como lectores y escritores de textos lo que persiste y se reproduce entre los alumnos de todos los niveles el universitario.

b) Los libros y la escritura en la escuela

Entre todos los recursos activados por el sistema para favorecer la formación de lectores, sigue siendo prioritario el libro, ya que, a diferencia de la multiplicidad de ofertas informativas que actúan de manera también diversa sobre las poblaciones escolares, la escuela continúa siendo la única institución donde se manejan libros para iniciar a las nuevas generaciones, de modo sistemático, en la práctica de la comunicación textual. Y se sostiene que los sectores que no acceden a ella serán excluidos (por lo menos, de la cultura escrita y del trabajo tecnificado). Pero algo ha cambiado: el libro, sí, pero no

sólo el libro es el mediatizador de la comunicación escrita en el entorno escolar.

En los primeros años de escolaridad, los libros comparten hoy, cada vez más, un entorno de comunicación textual muy diversificado. El libro único todos leyendo el mismo libro y en el mismo momento no responde ya a la diversidad de intereses ritmos y competencias de un grupo.

c) El medio ambiente escolar como lenguaje

La realidad nos pone ante una nueva posibilidad: reconsiderar el espacio pedagógico como un medio escrito, una escritura múltiple y un instrumento más de la tarea docente. La lectura implica el vínculo con muchos otros mediatizadores, e incluye la lectura de imágenes, objetos, gestos, lugares, instrumentos, etcétera. La escuela, de alguna manera, “habla”, porque encarna un discurso cuyos códigos y reglas deben ser aprendidos. El alumno se introduce en el manejo de los elementos de ese espacio y todo competente manipulado con intención pedagógica constituye parte de un espacio textual, donde el papel de la comunicación escrita cobra vida y se vuelve cotidiano.

Por eso, para orientarnos en esta reconsideración del espacio de la escuela y del aula, en primer término proponemos hacer un inventario de recursos, agrupando los elementos de que disponemos en una escuela determinada, si es posible, que los lectores conozcan a fondo.

Se trata de localizar junto con los alumnos y de acuerdo con sus competencias esos recursos de la institución, y hacer un plano del edificio y del aula.

Porque todas las escuelas (pobres o ricas) disponen de recursos. La escuela habla, sí con la lógica de las prácticas y los procedimientos instituidos, cuando les dice a los alumnos qué, dónde, con qué y cuándo pueden hacer cosas, intervenir, estar, recibir o dar información.

En este inventario, le proponemos considerar el material didáctico, los libros, las herramientas, y hasta los aparatos y los lugares de la escuela (talleres, gabinetes, laboratorios, gimnasios, patios, cocinas, huertas), como potenciales recursos didácticos que, de manera gradual, estarán al alcance y aun al cuidado de los propios alumnos, como un modo de instalar situaciones de comunicación real con el medio inmediato y procedimientos de escritura y lectura que favorezcan el orden, la disciplina y la autonomía tendientes a permitir la búsqueda, selección y manipulación de la información para la construcción activa del conocimiento.

d) Las cosas y la escritura documental: el inventario

La relación entre cosas tangibles y textos correlativos que las tomen como referencia es la propuesta inicial para la formación de un Centro de Recursos. El inventario es un texto de ese tipo. Hay una relación de uno a uno, correlativa, entre cada palabra escrita y cada cosa identificada.

A su vez, en el inventario se hace necesario clasificar los objetos y cuantificarlos, con la colaboración de todos. Número y nombre se conjugan para referirse a la realidad y dan información objetiva y controlable. Esta información está fuera de debate y es enteramente afirmativa, confiable y unívoca. Comparables con los inventarios son los censos, los listados, los menús, los catálogos, las planillas de asistencia, de evaluación o de compromiso, los índices, etc., que registran también información sobre elementos tangibles o intangibles, pero controlados, veraces.

La pertenencia y la identidad del alumno, como lector y productor de información y significados, se verá fortalecida por esa familiaridad con el entorno y la confiabilidad de la información textual, visible en un lugar y disponible para todos: las escrituras documentales son parte viva y creíble de ese nuevo hogar que es la escuela, a diferencia de las instituciones donde la única escritura se realiza en el cuaderno de clase, los libros están guardados,

las puertas cerradas y lo que no se toca ni se saca de la vitrinas es más significativo que los espacios vacíos disponibles (el patio, los corredores, etc.).

“Un Centro de Recursos se inicia reuniendo una colección de cosas, textos e imágenes de interés pedagógico, en lugares determinados. Es por esto que se puede hacer un mapa de recursos, ya que los diversos materiales e instrumentos implican una distribución del espacio”. Estos recursos aportan información directa útil a la enseñanza (información primaria). (SOLVE. 2000)

Pero eso no basta, el Centro de Recursos produce información sobre esas cosas disponibles (información secundaria). Se hace indispensable inventariar los recursos de modo de registrar y asentar, en una carpeta, fichero, anotador.

Cartelera, sobre o cara lateral de una caja, los listados, los inventarios y demás escritos producidos y controlados por el grupo de alumnos. “El Centro configura como una escritura documental, contextualizada y grupal, y obliga a establecer algunas normas de cuidado y funcionamiento que todos deben tener en cuenta para poder compartir la información”. (Ibid. P. 71)

Por ejemplo, si se tratara de una carpeta de inventario, será necesario abrir distintas secciones con una hoja de color o con una solapa, según la clase de recursos inventariados. Los alumnos deberán clasificar la información antes de agregar o quitar cualquier elemento en los listados (mobiliario, útiles de plástico, juguetes, libros de cuentos, revistas, museo, rincón de ciencias, etc.).

e) El inventario de recursos

El siguiente es un listado de recursos posibles. Un inventario ideal. Fue construido en contacto con docentes de diversas escuelas urbanas y rurales y, sin duda, será necesario ampliarlo a medida que aparezcan nuevos elementos. Además, ninguna escuela posee todos estos recursos, por bien dotada que se encuentre.

1. Cajón de disfraces
2. Cd
3. Cintas de audio vírgenes o grabadas
4. Diccionario en fichas
5. Figuritas
6. Guías de lectura
7. Historietas
8. Juguetes y juegos de mesa
9. Mapas
10. Máscaras, disfraces y caretas
11. Mesa de revistas
12. Microscopio
13. Periódico mural
14. Planilla de cumplimiento de tareas
15. Teatrito de títeres y títeres
16. Textos literarios
17. Videos educativos
18. Videos vírgenes

2.5 El centro de recursos para adquirir la lectura

Más allá de todos los recursos que pueden dar lugar a la producción de información o que aportan información por sí mismos, el libro sigue siendo el elemento substancial para la transmisión del conocimiento. La tradición nos dice que, cuando un libro alcanza su formato final, han intervenido muchas personas en el proceso y eso mismo afirma su validez. El libro está preparado para reunir textos que perduren, a diferencia de las demás publicaciones de uso fugaz (diarios, revistas, folletos, afiches, etc.) y debiera ser significativo, aunque muchos textos alcanzan formato de libro obedezcan más a la lógica del

mercado editorial que a la necesidad de reunir y transmitir saberes o manifestaciones de la cultura.

Pero, respecto del libro de texto, corresponde preguntarnos: ¿en qué cambiaron los libros infantiles y las colecciones de textos que se utilizan en las escuelas respecto de los libros tradicionales?

Cualquiera puede observar que los cambios son casi estridentes: color, imagen, diagramación dinámica, introducción de recursos literarios, variedad de formas de texto (diálogos, historietas, esquemas, mapas, epígrafes, etc.).

Y pese a ello, muchos docentes de los primeros años continúan produciendo material para agregar o modificar los textos y adecuarlos al nivel y la idiosincrasia de sus alumnos. “Estos procesos de “reescritura” de la información estable para adaptarla a la fugacidad del momento y la singularidad de los lectores responden, a su vez, a la creatividad de los docentes y a su capacidad de renovar prácticas a partir de la experiencia de enseñar y de continuar aprendiendo y reflexionando sobre su tarea”. Esta capital que atesoran los docentes es incuestionable e insustituible. (Ibid. P. 121)

La práctica antigua de adaptar los textos y aun escribir y copiar de manera artesanal el libro de lectura para primer año, con el objetivo de adecuarlo al contexto, está hoy muy generalizada. Además, la tecnología facilita la producción de textos removibles destinados a los alumnos, tanto discursos orales como escrituras: desde la fotocopia, el grabador y la videocasetera hasta la autoedición e impresión por computadora, los docentes disponen de un arsenal de herramientas para la “edición”, en pequeña escala, de materiales didácticos.

a) La cultura audiovisual

La diversidad del alumnado muestra un amplio espectro en casi todas las escuelas del país. En cuanto a la escritura, unos vienen de familias donde el

libro es una presencia cotidiana, otros no. Pero en las escuelas, la posesión de la lectura y la escritura los iguala, les permite relacionarse, conocerse, aceptarse, verse como parte de un todo que los abarca.

Sin embargo, no todos acceden a este instrumento. Aunque las comunidades no alfabetizadas pueden comunicarse con efectividad en el interior del grupo originario, su no inserción en la cultura escrita excluye a estas poblaciones de otra manera.

1. Por un lado, la incompetencia ante la llamada revolución tecnológica, cuyos actores requieren más que nunca de la posesión de la escritura (digitalización de textos, manejo de computadoras, internet, etc.).
2. Por el otro, el silenciamiento, la identidad amenazada, la anomia, que determina la destrucción del sujeto como protagonista de su propia vida y, desde el punto de vista social, destruye la memoria histórica, las posibilidades de participación cultural y la potencia creadora.
3. Y finalmente, la reclusión, desde el punto de vista laboral, económico y social, en funciones dependientes, descalificadas, sin acceder a la toma de decisiones, al producto de la riqueza y al conocimiento de los procedimientos de la vida económica, política y social contemporánea.

Estamos a la puertas de la sociedad del conocimiento (o de la sociedad de la anarquía, la exclusión y la ignorancia); el empleo de la comunicación escrita brevemente relegada en el tiempo por la aparición de los medios audiovisuales vuelve a ser indispensable: internet, correo electrónico, informatización de todos los procesos de administración y gestión y de las máquinas e investigaciones y hasta el manejo de textos instructivos en las tareas más sencillas obligan a una nueva textualidad, ahora multimedia, con el empleo simultáneo y complementario de lenguajes diversos.

Es por todo esto que la escuela, como institución también diversa, como vínculo mediatizador entre los alumnos y su entorno familiar con los saberes de la cultura

contemporánea (en relación de mutua productividad), pasa a ocupar un lugar de importancia renovada. Y los recursos que son parte del manejo cotidiano en la escuela también se diversifican.

b) Escuela y diversidad

Vimos que la práctica del libro de lectura único, el manual único, el cuaderno único y la clase en la cual todos están realizando una misma tarea al mismo tiempo, casi siempre ligada a la memorización de textos tenidos como verdad absoluta, ya no tiene vigencia.

Ante la necesidad de adecuar los contenidos y lenguajes a la experiencia viva de los alumnos y de buscar nuevos estímulos y fuentes de información acordes con la cultura mediática y tecnológica en la que estamos insertos (sin duda compitiendo con dibujos animados, golosinas, envoltorios impresos, marcas, envases y jingles) y, principalmente, con el designio de participar en la selección de los textos a la búsqueda de una mayor adecuación y pertinencia en la identidad de los conocimientos que se ponen en circulación en el espacio escolar, los docentes producen y utilizan distintas clases de material didáctico.

El manejo de una información múltiple por parte de los alumnos, desde el nivel inicial, está dentro del marco de la tecnología de la información y de la comunicación, y los procedimientos y técnicas para la producción de información y el archivo de materiales didácticos adquieren, ante esa diversidad, una importancia pedagógica explícita.

Para organizar un sistema que nos permita esa circulación de información al alcance y con participación de los alumnos, proponemos el Centro de Recursos, como extensión de la biblioteca escolar o de la biblioteca del aula. Este Centro debe reunir la información sobre recursos existentes en cada aula para compartirla con todos los docentes.

Por supuesto, este emprendimiento no tiene por qué ser simultáneo y englobar a todos los docentes y grupos de alumnos de una escuela.

El centro de los recursos se inicia en la colección de materiales didácticos informativos existente en el aula, factible de ser reproducida, editada y difundida de diferentes maneras a lo largo del tiempo. El objetivo es la incorporación de la diversidad, la confiabilidad y el control de materiales didácticos que están disponibles para la lectura, el estudio o la recreación.

El Centro de Recursos culmina en la biblioteca escolar, donde se reúne la información proveniente de los recursos del aula.

La propuesta persigue la creación de esa microcultura que se gesta en cada grupo humano cuando se instaura normas de confianza, tolerancia y colaboración a la manera del espacio del debate al que aludíamos antes y se sustenta en el análisis de:

1. la comunicación pedagógica y la comunicación icónica, audiovisual y textual, en relación con la diversidad, y
2. la consideración del uso de los recursos didácticos, la tecnología y la biblioteca escolar, como mediatizadores culturales.

c) Lectura individual e intercambio grupal

Dijimos que buscamos crear un entorno textual en cada aula, en cada escuela. La comunicación a través de los textos también es vínculo, reconocimiento del otro, del diferente, en su diferencia y su semejanza.

Deseamos que la escuela brinde un espacio textual e icónico de mutuo reconocimiento y de autoconocimiento (incluso para los mismos docentes), espacio que se abra a la exploración del medio y del mundo a través de una cadena de mediatizadores y de la interpretación y la producción simbólicas.

Como vimos, ese espacio tiene ya una existencia previa: los materiales o recursos didácticos, los libros de texto y la biblioteca del aula y la escolar, todos portadores de cultura e información. Ellos constituyen parte fundamental de la “cultura

escolar” que las más de las veces como también se ha dicho tiende a ser conservadora, rutinaria, estereotipada.

Sin embargo, hasta cierto punto es necesario un control y un recorte conservacionista del amplio campo de la cultura para circunscribirlo a las necesidades educativas y adecuarlo al receptor y protagonista de la recepción, el alumno. Cultura y educación no son lo mismo, aunque una no pueda existir sin la otra.

Hoy, la escuela busca renovar e espacio tradicional en forma genérica, “el lugar de los libros”, con un sentido distinto, y recrearlo no sólo a partir del efecto de renovación del mercado editorial y mediático sino también como una suerte de ecología de la cultura y la identidad.

En el futuro los chicos deberán manejar las computadoras, el modem, la máquina de video, Internet... Por el manejo de la información se inicia con una tecnología mucho más inmediata y no necesariamente electrónica, tal como la que exige la sistematización de los recursos en el espacio pedagógico del aula y, en un segundo momento, de la escuela, y que implica

1. la constitución de listados de nombres correlativos a un conjunto de cosas o sucesos;
2. la construcción y manejo de índices;
3. la búsqueda e identificación de un elemento numerado (por ejemplo, una foto, una figurita, una ficha de matemática, un aviso publicitario o marca de producto, una ficha del diccionario ortográfico, un sobre, etc.), en un conjunto de la misma clase, y la ubicación de un elemento nuevo de la misma clase en esa misma colección o archivo;
4. la producción (fuera del cuaderno) de textos espontáneos, escrituras diversas y con distintos formatos, gráficos, esquemas, carteles, mapas, ilustraciones, informes, ensayos, cuentos y poemas, registros, etc.,

construidos durante sus aprendizajes y factibles de ser reproducidos por fotocopia u otros medios,

5. el almacenamiento de esas producciones siguiendo un orden estipulado, para compartir y brindar información a otros chicos, por ejemplo, los de otros grupos, clases y aun los que ocuparán esa aula al año siguiente; y, finalmente,
6. el manejo del diccionario y un catálogo de biblioteca ordenado alfabéticamente.

Para ello se deberán incluir, en los contenidos procedimentales del nivel de operaciones de búsqueda, selección, clasificación, producción y recuperación de información que el Centro de Recursos requiere. Son procedimientos y también reglas que hacen a la convivencia, a la confiabilidad y a la disciplina. Y la disciplina escolar está ligada a ese vínculo de pertenencia que cada uno establece con institución y con los otros medios o instrumentos que (valga la redundancia) mediatizan ese vínculo.

d) Actividades para pensar

1. En su aula o en las aulas que usted conoce seguramente hay distintas formas de organización del material didáctico. En un armario cerrado que sólo pueden abrir la o el docente; en estantes que hay que acomodar todos los días, retirando los materiales para dejar los anaqueles vacíos; en cajones; en carpetas o cajas que se llevan a la dirección o a la biblioteca cada vez que se usan; en bibliotecas con llave a disposición de los alumnos; etcétera. ¿Cree conveniente que esos materiales estén al alcance de los chicos? ¿Sí, no? ¿Por qué?
2. ¿Cómo haría para guardar una colección de figuras recortadas por los alumnos para que no se pierdan y poder acrecentarla a lo largo del año? ¿Cómo haría para que no se deterioren? ¿A quién pediría ayuda para preparar el material de modo adecuado según la edad y las competencias

de los alumnos? ¿Cómo introducirán textos breves o palabras para facilitar la lectura mixta de textos e imágenes? ¿Para introducir qué otros contenidos curriculares podría servir esta colección? ¿Usted buscaría las figuras convenientes, en cada caso? ¿O lo harían los alumnos? ¿Pondría los materiales en un armario externo al aula, por ejemplo, en un pasillo, para compartir el material con otro curso.

3. Con el criterio anterior, ¿Se podrían organizar algún tipo de colecciones, por ejemplo: juegos de mesa, disfraces, material concreto para matemática, folletos de turismo, museo de la naturaleza, fichas de matemática, carteles con letras?
4. Si es posible, escriba el relato de alguna experiencia con materiales didácticos exitosa o no en la que los alumnos hayan tenido participación. Reflexione sobre los resultados e imagine cómo superar los inconvenientes.
5. Si la experiencia de intercambio con otros docentes que le propusimos anteriormente hubiera sido posible, usted podría intercambiar estos relatos de experiencias con materiales didácticos y, entre todos, sacar algunas conclusiones.

e) Como iniciar un Centro de recursos

Para crear un Centro de Recursos es prioritario tener una idea adecuada de las posibilidades reales de la institución, planificando una primera experiencia en un solo de los tipos de materiales posibles y, en todos los casos, inventariando esos materiales de modo de poder describirlos y hallarlos. La iniciativa puede surgir del director o de la directora de la escuela, o de cualquiera de sus docentes y bibliotecarios, con acuerdo del equipo de conducción.

En una primera etapa, los docentes deben acordar una forma más o menos sencilla de clasificar y archivar el material didáctico. Por ejemplo, disponer estantes, armarios y cajones para guardar distintos materiales, según los propósitos curriculares para su grupo de alumnos y su nivel de desarrollo. Damos

una lista extensa; no obstante, basta iniciar el procedimiento con una carpeta, un solo sobre grande o una caja con objetos inventariados, para dar comienzo a este proyecto, siempre y cuando los alumnos tengan acceso al material didáctico. Por ejemplo, disponer estantes, armarios y cajones para guardar distintos materiales, según los propósitos curriculares para su grupo de alumnos y su nivel de desarrollo.

f) Una tabla para el Centro de Recursos

A medida que se hacen los listados en las aulas, habrá que ir integrándolos, reenumerando los materiales, y conservando la referencia de dónde provienen, para formar el Centro de Recursos de la escuela. Ésta es una tarea que corresponde a la persona encargada de la biblioteca. Sin embargo, también puede ser emprendida por algún docente o persona voluntaria que maneje el procesador de textos, en la computadora, y que pueda utilizar una tabla de dos entradas. Mejor aún si se conoce un programa de datos como el Acces o el Excel.

Los artículos periodísticos, ya en los años superiores, pueden almacenarse de la misma manera que los juegos, o siguiendo el orden de ingreso al Centro de Recursos. O se los puede guardar en carpetas colgantes o sobres, clasificándolos según el tema o la fecha de aparición. El listado de temas y, dentro de cada tema, los títulos de artículos archivados, serán móviles, de modo de poder continuar agregando notas cada vez que se lo desee.

g) El archivo fotográfico

El archivo de fotografías es un buen recurso, desde el nivel inicial al tercer ciclo, para iniciar un Centro de Recursos en el aula. Las fotografías pueden provenir de:

- a) El ámbito familiar
- b) El archivo de la escuela
- c) Aficionados o fotógrafos de la comunidad

- d) Diarios y revistas de la localidad o la región
- e) Folletos, afiches y avisos publicitarios donde aparezcan representaciones semejantes a las de la realidad cercana al alumno

Sugerencias

- a) Reunir las fotografías que aporten los alumnos y las que el docente considere interesantes como elemento informativo y estímulo para el debate acerca de temas de aprendizaje
- b) Numerarlas, identificar cada una con un título temático, fecha de ingreso y el nombre del informante
- c) Hacer un listado numerado de las fotos, escribiendo número, fecha, informante o fuente, título, tema, lugar, similar al ejemplo que proporcionamos
- h) Imagen y texto: los epígrafes

Relacionar correlativamente (uno a uno) imágenes de una colección con epígrafes de otra es favorecer la comprensión y la producción de conocimientos. No olvidemos que conocimiento es información más vínculos, relaciones entre informaciones diversas, provenientes de fuentes distintas y lenguajes también diferentes.

Con este objetivo, en segundo y tercer ciclo se pueden escribir epígrafes. Un archivo de epígrafes escritos en fichas, numeradas y tituladas en correlación con el archivo fotográfico, es la manera de componer información con lenguajes mixtos y comprobar hasta qué punto el texto es indispensable para comprender y “leer” la imagen.

En otro orden de cosas, y atendiendo a la necesidad de cuidar la conversación de los recursos (los procedimientos para hacerlo también son objetivos de aprendizaje), las fotografías se fotocopiarán con fotocopia de calidad (si es

posible, láser), y se montarán sobre la cartulina, dejando los ángulos libres para manipularlas sin deteriorarlas. Estas actividades podrían, a su vez, coordinarse con los docentes de tecnología taller.

El archivo de fotos, finalmente, puede guardarse en una caja o en un sobre grande, para admitir fotos de diferentes tamaños. Y en otro sobre, o fichero, los epígrafes correlativos.

Lo indispensable: que el archivo pueda ser manipulado con libertad por los mismos alumnos que participaron en su producción y se hagan cargo entre todos, de su cuidado y control.

Para armar otros tipos de colecciones

- a) Reunir una colección de imágenes producidas por los chicos (dibujos, pinturas, con o sin texto), asignándole a cada trabajo un título, fecha, nombre de autor, año y turno.
- b) Reunir una colección de textos producidos por los alumnos (ensayos, informes, cuentos, poemas); registrar los datos: tipo de texto, título, autor, fecha, año, turno. Si es conveniente, se puede también registrar el tema de trabajo.
- c) Reunir un archivo periodístico con notas infografías, mapas, etc., siempre montadas en papel para proteger el material y anotando las referencias: procedencia, fecha, nombre del alumno o docente que aportó el material, datos del año y turno.
- d) Reunir un conjunto de grabaciones (palabras o música) grabadas en casetes de audio, haciendo el listado o índice con referencias.
 - i) ¿Cuál es el beneficio de procesar la información con ayuda de la computadora?

La capacidad de acumular, organizar y recuperar información que nos brinda la informática es muy adecuada, no sólo para conversación de información no tradicional, como son las producciones de los alumnos o los textos e imágenes contextualizados, que no pueden ser hallados en formato libro ni revista porque la índole de la información es sólo de interés local, sino también para favorecer y estimular el desarrollo de procedimientos de auto aprendizaje en los alumnos, el tan reiterado “aprender a aprender”.

Muchas veces se les indica a los alumnos la necesidad de buscar información, pero no se les brindan instrumentos para hacerlo. Seguiremos abundando en este tema más adelante, en relación con la autonomía como contenido procedimental de los aprendizajes y la recuperación de información, acá solo queremos mostrar cómo una tabla breve, con un registro de datos de fotografías, puede ser ordenada con un programa de datos, de distintas maneras reproducimos el ejemplo anterior, pero el lector debe recordar que, en la computadora, la consultas y ordenamientos se hacen según la necesidad, en el momento, y se leen en pantalla, sin imprimir.

Leer en pantalla

El orden alfabético o numérico ayuda a agrupar las palabras, los números o las fechas de tal manera que facilitan la búsqueda. Por ejemplo, si buscamos negocios y pedimos al programa que ordene los registros de la columna de título alfabéticamente, aparecerán agrupados “los negocios” y, en la columna de al lado (tema), podremos ver la diversidad de negocios fotografiados. Lo mismo si ordenamos la columna de fuentes: aparecerán, en el listado, entre otras cosas, los nombres de los alumnos que hicieron aportes y se podrá ver cómo participaron de la búsqueda.

“Por supuesto, este empleo de tablas informáticas es un contenido procedimental que podría introducirse sólo al final del tercer ciclo, pero, para hacerlo viable, primero es necesario instalar, en los más chicos, procedimientos de orden y manejo de datos, a partir de las primeras clasificaciones y ordenamientos que hagan los propios alumnos en el aula”. (KORINFELD. 2000)

Los criterios de ordenamiento

Abrir un Centro de Recursos no significa abandonar los sistemas tradicionales de ordenamiento que se emplean en la escuela.

Cuando un docente o un padre desean buscar producciones de los alumnos, informarse sobre la marcha de sus aprendizajes o controlar el cumplimiento de las actividades, en general, recurren al cuaderno, siguiendo el orden cronológico (“¿A ver qué hiciste la semana pasada? ¿Y hoy?”).

El docente, en cambio, maneja otras pistas: sabe qué temas fueron tratados en cada período, correlativos a su planificación curricular. El orden temporal o temático (temas o tiempos) son pistas para encontrar las producciones de los chicos y cualquier otro documento archivado en una serie o colección.

Desde el punto de vista de los criterios para el ordenamiento de las producciones de los alumnos, por un lado, de los materiales didácticos, por el otro, y la sistematización de la información sobre los mismos, hay que decir que todos son vigentes, aunque su presentación y manejo estén relacionados con ciertos condicionamientos de la tecnología.

- a) Cuadernos. En la escuela, el cuaderno es el soporte tradicional de escritura y también fuente de información para padres, autoridades y los mismos alumnos, cuando quieren volver sobre lo que hicieron y aprendieron lo largo del año. Actualmente, el cuaderno de clase comparte su sitial con otros: cuaderno de comunicaciones, borrador, cuaderno abierto, cuaderno de pensamientos, libro viajero. En el caso de los cuadernos, el orden está sistematizado por la encuadernación: es un orden cronológico y documental. A las páginas no se las puede remover, como a las hojas de carpeta. Los trabajos del cuaderno siguen el registro temporal y las páginas con las del libro son una suerte de unidad de tiempo, a diferencia de la presentación de los textos antes que se inventara la impresión en pliegos que conocemos actualmente.

b) Colecciones o archivos. En las colecciones o archivos de recursos, el orden es móvil, dinámico. Cada elemento está separado de los otros. En primer lugar, guardar estos elementos exige agruparlos realizar operaciones de clasificación distribución de imágenes, textos y objetos, y elegir un continente, es decir, el lugar donde poner las colecciones (por ejemplo, colgadas en la pared o apoyadas o guardadas en estantes, mesas, cajones, cajas, sobres, bolsas, o abrochadas en una suerte de encuadernación artesanal).estas colecciones pueden ser:

1. Cosas materiales que informan por sí mismas, con alguna referencia escrita en carteles o fichas (objetos domésticos; elementos de muestra, como piedras, herramientas antiguas restos de fósiles; juguetes; materiales didácticos tridimensionales, cuerpos geométricos, etc.).
2. Información textual, o icónica, sobre papel, con distintos formatos, para uso individual o en pequeños grupos, que se puede guardar en cajas o estanterías: fotografías, libros, revistas y periódicos, textos originales, figuritas, ilustraciones;
3. Información audiovisual, que se registra en: videos, casetes de audio, CD o CDR;
4. Información para exponer: cosas que se pueden colgar o exhibir en paredes y pizarras: carteles, tiras, materiales didácticos, mapas, planos. Como vemos, las clasificaciones son aleatorias y múltiples, de acuerdo con el manejo que se hace de los instrumentos, el material que se emplea, el contenido, el lenguaje, etcétera.

c) Publicaciones. Además de los cuadernos y los materiales diversos de las colecciones, en el aula se archivarán las publicaciones (libros, revistas, documentos, folletos) adquiridos en el mercado o producidas por alumnos y docentes. Para publicar y reproducir materiales se usan distintas

tecnologías y criterios: libros colectivos (por autor, tema o fecha, por ciclo o año, etc.), periódico mural, periódico del aula, periódico escolar, etcétera. En estas producciones colectivas, el agrupamiento vuelve a ser fijo aunque no necesariamente cronológico: los textos y los dibujos se abrochan; los elementos del periódico mural se exponen en un plano; los discursos, las palabras y la música grabados se suceden y conforman un casete con un título y un índice.

- d) El registro del tiempo. Los archivos de recursos nos llevan a producir listados clasificatorios donde se establecen relaciones espaciales (dónde está cada cosa, cuántos hay, de qué clase son). A lo sumo, permiten el control periódico de las colecciones (Cuántos elementos hay de cada clase, a tal fecha). Para producir documentos que registren sucesos es necesario el registro temporal, la crónica, que ordene los asentamientos respetando el orden temporal en que se dieron. La sucesión es el principio de la línea de tiempo (tan empleada en la enseñanza de la historia) y la crónica o el relato, todos textos que producen relaciones temporales y/o causales: “Esto sucedió primero y fue causa de esto otro, etcétera”.

Volviendo a las propuestas de escritura documental que antes desarrollamos, les sugerimos algunas experiencias de registro temporal, adecuadas para el segundo ciclo y a partir de la lectura de noticias del diario.

- a) Seleccionar un párrafo del diario donde se exponga la opinión de una personalidad sobre un tema simple, al alcance de los alumnos.
- b) Escribir, en tarjetas o papelitos sueltos, nombres de personas conocidas, vecinos, o chicos de la escuela o bien personajes (el librero, la bibliotecaria, el jugador de fútbol, la vendedora del shopping, el abuelo, etc.). mezclarlos y guardarlos en una bolsa.

- c) Cada alumno deberá sacar de la bolsa, al azar, un papel. Ése será su personaje. La consigna es escribir otra opinión sobre el mismo tema, con las palabras que podría usar el personaje y, si es posible, contradiciendo la opinión expuesta en el diario.
- d) Reunirse en rueda y leer, cada uno, su texto. Ver qué opiniones son parecidas y cuáles son opuestas.
- e) Redactar la opinión propia, hacer comparaciones con lo que dijeron otros personajes, tomarlos como ejemplo, o criticarlos. Llegar a una conclusión.
- f) Los textos definitivos, semejantes a ensayos breves, serán reescritos, fuera de la clase, con claridad y en hojas sueltas (de carpeta, por ejemplo) y se formará una antología de Opiniones Imaginarias.
- g) Los textos se irán incorporando poco a poco a la carpeta, y a medida que se reciben, el docente hará el registro a la vista de todos en un listado, planilla o tabla, consignando la fecha de entrada.
- h) Cada tanto, con la planilla en mano y los textos sueltos, fuera de la carpeta, se invitará a los chicos a leer uno o más trabajos de otros y, en una columna vacía, firmar. Una conversación, entre todos, será el cierre de la tarea, cuando la planilla se haya completado.
- i) La misma experiencia podría transformarse en una rutina para armar antologías de Opiniones Disparatadas, Opiniones Tontas, Opiniones de Otros (mediante encuestas); Opiniones con porqués; Opiniones de Extraterrestres, etcétera.

Información contextualizada

- a) La dinámica de los cuadernos, las colecciones y los archivos permite poner en contacto a los alumnos, en primer lugar, con diversos lenguajes:
- b) Lenguaje verbal (oral y escrito)

c) Lenguaje icónico (imágenes fijas o móviles, reproducción gráfica, electrónica u originales)

d) Lenguaje musical

Con estas premisas, del docente puede reunir, para sus clases, información contextualizada, con diversos contenidos imposibles de encontrar entre los recursos comercializadores por el mercado, siempre y cuando invite a participar a las familias y a la comunidad de la búsqueda de materiales. Todos podrán intervenir, ya que se implementarán medios audiovisuales o encuentros presenciales para los que puedan transmitir sus saberes sin recurrir a la escritura.

Algunos temas posibles:

a) Imágenes del entorno inmediato al niño, vida cotidiana, tecnología tradicional, vecinos, familias, procedimientos locales y costumbres, espacios públicos puntuales, acontecimientos, paisaje

b) Grabaciones de historias de vida de los alumnos, los padres, los vecinos, los docentes

c) Textos expresivos y/o de opinión o documentales producidos por alumnos, docentes, padres, personas de la comunidad

d) Grabaciones en idiomas originales, aprovechando la diversidad étnica. Por ejemplo, frases o pequeños relatos en mapuche, guaraní, wichi, toba, etc., grabadas por niños hablantes o adultos.

e) Crónicas de sucesos vividos en común por el grupo de alumnos, por las escuela o por la comunidad

f) Investigaciones, planos, esquemas, estadísticas e informes sobre temas locales, preguntas, etcétera.

2.6 Información, afectividad y conocimiento

Los paquetes informativos

Es interesante la potencialidad de los recursos para proponer relaciones entre temas que se pueden enfocar con una mirada hacia la realidad inmediata o hacia lo más distante en el tiempo y en el espacio, pasando por la intermediación periodística y la de los adultos tanto como por la de los propios alumnos, que son fuente de saberes y experiencias, y vincular esos conocimientos de la realidad cercana con la información proveniente de los libros de la biblioteca.

Esa realidad cercana, por su parte, moviliza los afectos y tiñe de energía y entusiasmo el esfuerzo que implica el aprendizaje.

Llamamos paquete informativo a un conjunto de recursos orientados a dar información sobre un tema y conectar al alumno con una problemática.

El paquete admite gran variedad de clases de recursos. La referencia cruzada a diferentes fuentes reunidas en un conjunto dinámico implica reunir, en una misma consigna, indicaciones para buscar determinada página o capítulo de un libro; ir al archivo para encontrar ciertos recortes de diarios; al museo para identificar y estudiar un objeto; proyectar varias filminas, consultar un mapa; ver fotos y leer epígrafes; leer un informe de un grupo de alumnos de otro año o de una clase paralela; escuchar una entrevista grabada; ver un chiste gráfico; oír una canción. El paquete debe estar identificado por un título y contener un listado de los recursos que los alumnos deben buscar, con la referencia necesaria para encontrarlos.

“El pequeño grupo, puesto en la tarea de investigar el tema, se distribuirá las actividades: uno escuchará la entrevista para informar luego, otros leerán los textos, otros se ofrecerán para ir a un lugar que pueda ilustrar el tema y hacer el dibujo de lo que ven, etcétera”. El trabajo en equipo será guiado por el texto instructivo que forma el “paquete”. (GARRIDO. 2004)

Las consignas de búsqueda a partir de la identificación de problemas que provean los docentes o los alumnos permitirán que éstos recorran caminos de aprendizaje diversos e intercambiables (secuencias), donde la curiosidad y el desafío actúen como generadores de aprendizaje y la información sea construida entre todos. La creatividad de los docentes también puede incorporar, al circuito de “fuentes de información”, un caudal inesperado de contenidos estimulantes, relacionados con la vida cotidiana y capaz de despertar la imaginación y el conocimiento significativo.

A la luz de la teoría que propone el psicoanalista Winnicott, los recursos y materiales didácticos serían “objetos transicionales”, que sustituyen el vínculo afectivo con la madre, objetos cargados de afectividad, depositarios e introductores del mundo de la cultura, que desprenderían al niño de la dependencia parental, al tiempo que conservan y enriquecen el mundo afectivo originario.

“Las técnicas y los materiales portadores de información, si son significativos, tienen un efecto energético, proponen un encuentro teñido de entusiasmo y alcanzan una gran eficacia en la tarea de aprender y enseñar, colaborando en la creación de vínculos secundarios, ricos de sentido para la vida de cada uno”. (Ibid. P. 52)

En la producción y selección de los componentes de ese mínimo universo introductorio a los objetos culturales, que constituyen el aula y la escuela, los maestros pueden mediatizar los intercambios con sus alumnos. Por eso proponemos una “ecología de la información”, es decir, una conciencia acerca del “poder” de los materiales didácticos y los libros y otros soportes de cultura, que no son neutros, sino que actúan sobre el medio y la subjetividad: algunos liberan, otros esclavizan. Pero todos ellos tendrían la posibilidad de intermediar entre el docente y el alumno a partir del estímulo y el interés que despiertan.

A) La producción de imágenes

Pareciera que el medio cultural de la mayoría de los alumnos que en la escuela demuestran lentitud y dificultades para adaptarse a la comunicación por medio de la escritura como el instrumento fundamental para la adquisición de aprendizajes suele provenir salvo excepciones de un sector de población socializadora y actualizada por los medios, al mismo tiempo que excluida o autoexcluida de la cultura escrita.

Esto no significa, sin embargo, que los mismos alumnos resistentes a la escritura no realicen aprendizajes válidos, dentro de las matrices comunicativas ya adquiridas.

Pero las pautas de evaluación que prevalecen entre los docentes más allá de las excepciones y de las formulaciones teóricas suelen repetir una matriz pedagógica producida por la “cultura escolar”, que privilegia la escritura y que persiste y se repite mecánicamente.

Muchas veces no se tienen en cuenta los mensajes que los niños prealfabéticos expresan por medio del dibujo, el modelado, la pintura o los movimientos y los gestos: se consideran estas producciones más desde el punto vista estético que comunicativo.

“Las imágenes, movimientos y gestos son elementos constituyentes de diversos lenguajes y es necesario valorar y evaluar la capacidad creciente de los niños y sus aprendizajes en cuanto a los contenidos que expresan, no sólo en relación con los valores de ejecución, uso del código y manipulación de materiales, espacios y tiempos”. Los chicos dibujan “lo que saben” tanto como “lo que ven”. Salir a observar, con lápiz y papel, es una actividad comunicativa y productiva porque se incrementa el conocimiento que el alumno tiene del medio y permite activar saberes y esquemas previos. (KORINFELD. 2000)

El niño, observando, se comunica con el medio: identifica objetos, relaciones, comprende funciones (por qué, para qué), hace inferencias y supone situaciones que no están a la vista. La producción de “interpretaciones” de la realidad se acrecienta y afina si al mismo tiempo el alumno está dibujando. El dibujo infantil no siempre “comunica” un paisaje, un retrato, una situación, un grupo de cosas. Pero siempre informa acerca de lo que le interesa al niño, de lo que interpreta de la realidad y de su situación afectiva frente a ese mundo representado.

Si la comunicación por medio del dibujo es utilizada para ser “leída” por otros chicos y por el docente, los alumnos desarrollarán la observación en forma creciente. En vez de explicar “esto es tal cosa”, esperarán para comprobar si el espectador descubre qué cosas representaron, de la misma manera que el que escribe un texto espera que los que leen se comuniquen con su contenido, además de apreciarlo e, incluso, festejarlo.

El Centro de Recursos autoriza a los alumnos a producir información y dar sentido a sus aprendizajes utilizando lenguajes mixtos, donde lo verbal y textual es tan importante como lo representado por medio del dibujo.

Dentro de esta posibilidad gráfica, poco a poco, los chicos pueden construir planos, gráficos, esquemas, “machetes” o dibujar retratos, paisajes, rincones de interiores, retrato de objetos, partes de objetos, etcétera.

Ciertamente, los valores del lenguaje plástico, sus técnicas y recursos son elementos de un lenguaje riquísimo, con amplias posibilidades expresivas y compositivas que dan lugar a formas estéticamente valorables. “Pero no debemos olvidar que ese lenguaje por rudimentario que sea en manos del niño, es una forma de comunicación y de indagación de la realidad para la producción de nuevos conocimientos compartidos”. (RUFFINELLI. 1989)

El archivo de imágenes, por lo tanto, debiera coleccionar también dibujos y pinturas, acompañadas o no de textos; las cuales, si se les clasificara por sus temas, serían elementos para integrar un paquete informativo. Así, la realidad

costraría una dimensión inmediata, simbólica, y al mismo tiempo conceptual, más allá de las circunstancias que originaron las producciones. Por otro lado, el paquete informativo sería un “objeto transicional” en la medida en que tiende puentes entre lo imaginado y lo conceptualizado; entre la experiencia y el conocimiento; entre la voz, la imagen y la escritura entre la presentación y la interpretación de la realidad.

B) Tomar apuntes con lápiz y papel

- a) Salir fuera del aula a un lugar protegido, llevando carpeta con hojas grandes, lápiz negro y papel, a observar el sitio y hacer apuntes o bocetos (una plaza, un ángulo de una esquina, un sitio dentro de una feria o negocio, un balcón del edificio de la escuela, un patio).
- b) Cada alumno buscará ubicarse de tal modo de no ver a sus compañeros, dándose la espalda, alejándose o acercándose, pero siempre buscando un ángulo de visión que no incluya más de dos o tres compañeros.
- c) Desde allí, dibujarán lo que ven, ubicando elementos que luego puedan nombrar.
- d) A cierta hora, se los llamará para formar pequeños grupos o parejas. Los alumnos, entonces, deberán hacer un inventario escrito de las cosas, personas y situaciones que descubrieron y que figuran en sus apuntes, en tres listas distintas.
- e) Finalmente, exhibirán los apuntes con lápiz, para ponerles título y elegir los que serán integrados al Banco de Imágenes, con referencia de autor, título y fecha y escribirán, en los cuadernos, los listados.
- f) Pasado un tiempo se les propondrá que dibujen lo que recuerdan. Sin salir del aula, y ahora con útiles de dibujo y pintura, recordar la experiencia anterior y dibujar lo que evoquen, como si volvieran a visitar el lugar y descubrieran algo que no habían visto o sentido.

g) Exponer los trabajos en el periódico mural

2.7 La diversidad de escrituras en las prácticas escolares

En las prácticas toman un lugar preponderante, como mediatizadores sociales y culturales, las “tareas” escolares, el libro y la tecnología.

Sin embargo, tal vez por aquello de que “la letra con sangre entra”, subsiste un rito iniciático que la escuela estuvo encargada de poner en juego, en su momento. Enseñar para disciplinar con una lógica autoritaria y, con el tiempo, burocrática.

Esto es visible cuando en el aula se impone una racionalidad administrativa, generalista, mediatizada por consignas, técnicas estandarizadas y escrituras formales.

Se procura la objetividad y la descontextualización: de hecho, es raro que en los cuadernos de clase se encuentre información directamente referida a la escuela, a las personas concretas que comparten el día con los alumnos, a los sucesos que no entran en la esfera de lo ritual, como las efemérides o los temas programados. En estas circunstancias, la alfabetización es otro rito iniciático: el libro, como instrumento sacralizado, habla por la sociedad, chamán o profeta. El cuaderno, como instrumento que repite, multiplica los mismos textos con el mismo formato y estilo, pero sin una referencia al contexto real.

“Las ideas acerca de lo que debes ser la “escritura correcta” imponen, las más de las veces, procedimientos inhibitorios, que atentan contra el empleo expresivo de la comunicación escrita”. Sobre todo, en estos ámbitos de burocracia escolar importa escribir y leer para ejercitar la escritura y la lectura, al margen del valor instrumental y comunicativo de los textos. (GARRIDO. 2004)

La ortografía, por ejemplo, es tratada como un fenómeno dado, irreversible. Y sin embargo, vemos que, a lo largo del tiempo, las convenciones ortográficas

cambiaron: basta leer un documento histórico para comprobarlo. “Es interesante mostrar a los alumnos distintas variantes de escritura, problematizar cada caso que se presente y fundamentar el hecho de que lo que llamamos lengua estándar es lo que permite que personas alejadas en el espacio y en el tiempo, podamos entendernos por medio de la escritura más allá de las diferencias entre unos u otros”. La escritura es, en este sentido, más universal que el habla. Pero el habla es más viva, más inmediata, más personal. Escribir textos que reflejen esa vivacidad del habla y, por otro lado, que puedan ser entendidos, exige respetar la ortografía estándar y, al mismo tiempo, respetar la voz propia, lo que cada escribiente tiene ganas de decir por escrito. No escribir por repetición; no leer mecánicamente. (SOLVES. 2000)

En este sentido, hay que recordar a los docentes que, en contacto vital con los alumnos, transforman el lenguaje previsible de los textos y los cuadernos escolares asumiendo la diversidad (diversidad de lengua, variaciones de habla, formas discursivas variadas, léxico local, contenidos regionales, particularidades de los alumnos, vecinos, docentes y sucesos ocurridos en la escuela o en su entorno). Muchos libros destinados a minorías étnicas, que incluyen vocabulario en lenguas aborígenes, fueron y son obra de maestros.

Cierto que la publicación de estos libros fue trabajosa. Felizmente, también la tecnología permite, en la actualidad, la publicación de ediciones restringidas. Esta es una necesidad ante la que los maestros son especialmente sensibles.

De un modo u otro, aunque no se lleguen a reunir en forma de libro los textos creados para la lectura de los chicos en el primer ciclo, con cierta audacia los maestros pueden probar sistemas que acerquen no sólo el lenguaje oral y sus temáticas a los textos escritos, sino que también la variedad de lengua se encarne en la variedad de grafías y de posibilidades de situaciones de comunicación escrita para transformar el espacio de la cultura escolar estereotipada y abrirlo a la aventura de la diversidad, el autoreconocimiento y el reconocimiento mutuo.

La “distancia cultural” entre unos y otros hablantes, usuarios o no de la lengua escrita, es uno de los impedimentos para la comunicación fluida en la prácticas escolares. Investigadores de la Universidad de Córdoba realizaron, hace años, un importante estudio sobre la distancia cultural en la escuela y las diferencias entre la lengua vernácula y la lengua estándar. Los investigadores transcribieron textualmente algunas entrevistas. Lo mismo hicieron docentes e investigadores de Jujuy, pertenecientes a la escuela Normal de Tilcara, quienes publicaron un libro de amplio interés sobre la enseñanza de la lengua en el NOA (región geográfica que comprende a las provincias del noroeste argentino).

Con estas experiencias se busca no sólo la regionalización del mundo representado sino también la legitimación del estilo coloquial, las particularidades lexicales más difundidas y hasta algunas grafías que las interpretan. En un mismo libro deberían presentarse, en igual plano valoratorio, las diversas etnias, las microculturas locales, las creencias, las tradiciones y las variables lingüísticas. De otro modo, la multiculturalidad tan proyectada sería una ilusión inalcanzable.

Lo que se busca es algo más que coleccionar vocabulario regional para tender un puente entre los dichos y los textos. Se trata, más bien, de mostrar a los alumnos no sólo un amplio espectro de representaciones y escenas familiares sino también el empleo de distintas variables lingüísticas y variables de escritura de acuerdo con las diferentes situaciones de comunicación reales, de modo de satisfacer el innegable deseo de las comunidades de acceder a la lengua estándar, pero destacando la legitimidad y belleza de la lengua vernácula. La cultura popular (de la cual el folclore es sólo una de las tradiciones) es un reservorio de formar lingüísticas variadas y vivas. Los escritores que han llevado a la literatura hoy universal los dichos y el habla de su pueblo de origen, nos autorizan a imitarlos. (Si es que necesitamos estas autorizaciones para justificar la ruptura del estereotipo de la cultura escolar tradicional).

a) coleccionar formas lingüísticas

1. Contando con un lugar para el almacenamiento y circulación de textos en el aula, es posible para los docentes escribir textos breves donde se transcriban dichos, diálogos, comentarios, modificándolos según situaciones de comunicación imaginaria.
2. Trabajar con el mismo relato dicho a unos amigos, a la directora de la escuela, escrito en un guión para televisión, dicho a unos turistas, escrito para un periódico, escrito literalmente, etcétera.
3. Armar una colección de tarjetas con palabras y frases para hablar con autoridades, palabras y frases que se usan en familia o con amigos y palabras o frases inventadas.
4. Armar una colección de fichas con escrituras diferentes para la misma palabra.

En algunos casos, esta actividad dará lugar a observaciones sobre el sistema de escritura y sus convenciones: la expresión hablada “vua a ser” se transformará en “voy a hacer” y este mismo problema lingüístico guiará y renovará la curiosidad por la escritura de modo permanente en todos los niveles de aprendizaje, tal como les sucede a algunos escritores, ampliamente conscientes de su labor creadora.

Con el objeto de tender estos “puentes” entre la comunicación oral y la escrita, hoy se emplean muchos otros recursos, utilizando el grabador de audio y aun la cámara de video, que permite registrar los diálogos, las conversaciones, las polémicas o las historias de vida, grabadas.

Una docente urbana, por ejemplo, registró las voces de algunos de sus alumnos (un chico salteño, otro misionero, una chica colombiana y otra de la provincia de Buenos Aires), que relataban sus historias personales y contaban cómo era la vida cotidiana en sus lugares de origen. Los compañeros escuchaban las grabaciones interesadísimos y, entre todos, transcribieron, en un texto corregido, reescrito varias veces y posteriormente fotocopiado, las historias de vida, para guardarlas en el archivo del aula que se iría acrecentando año tras año. Los autores de los

relatos con graves problemas de fracaso escolar, se dijo fueron los primeros en esmerarse por escribir correctamente, salvar dichos, interpretar con la escritura estándar el habla propia, y reescribir e ilustrar los textos, porque la grabación no les bastaba como testimonio de sus vidas. Este tipo de experiencias es habitual y muchos otros docentes podrían dar cuenta de esos escritos, en los cuales hubo un trabajo de textualización del discurso oral para crear, en otro plano comunicativo, el mismo o parecido efecto que se da en los encuentros cara a cara, viva voz.

b) el anticoro

1. Proponer a los alumnos frases que, en el lenguaje habitual, tienen distintas variables de habla, por ejemplo: “Me voy a al patio” (“me vu’al patio”); vi un caballo” (“vide un pingo”), etcétera.
2. Jugar a decirlas en coro, todo al mismo tiempo, en voz alta y con distintos sentidos (con aburrimiento, con miedo, con alegría, etc.)
3. Luego que cada uno pruebe a decirla, para sí, como la diría en su casa
4. Decir las frases de manera alternada y grabarlas. Observar que, en coro, todos utilizamos la misma manera de hablar. En cambio, cada frase puede decirse de diferentes modos.
5. Escribir de diversas maneras las frases representándolas con una grafía distinta, por ejemplo: “Me vuoal patio”, “Meace frío”, “Mi hace frío”.
6. Leer autores que hayan representado el habla regional, como por ejemplo, Gustavo Roldán, José Murillo, Juan Carlos Dávalos, etcétera
7. Reflexionar sobre las variables de habla y el lenguaje estándar
8. Buscar formas de escritura con códigos preestablecidos, por ejemplo: la nota periodística, el anuncio del tiempo, los avisos publicitarios, los discursos de inauguraciones, los cuentos de populares, etcétera. Actuar

esas situaciones en pequeños grupos, preparando actos breves que luego se representarán ante toda la clase

2.8 Componentes clave del programa lectura

Actividades asistidas por el maestro y actividades independientes

Las actividades asistidas por el maestro son aquellas en las que la institución está dirigida principalmente por el profesor, en el caso de las actividades independientes, los alumnos trabajan solos o en pequeños grupos, sin la guía directa de un adulto. Anteriormente, la instrucción directa era la pauta que dominaba la enseñanza de la lectura. Los profesores trabajan con los estudiantes en una sola selección de lectura a la vez, agotando sus aplicaciones a toda habilidad concebible, antes de pasar a la siguiente selección. La única actividad independiente era el trabajo sentados: principalmente, concentrados en la innumerables páginas de los cuadernos de trabajo que había que llenar; este tipo de quehacer escolar era asignado por el docente y estaba diseñado para mantener ocupados a los educandos, de tal manera que el trabajar, incluso con grupos pequeños, pudiera realizarse sin interrupciones.

En la actualidad, tanto en la naturaleza de, como el equilibrio entre las actividades independientes y las dirigidas por el maestro están cambiando, particularmente en las aulas que tienen como base de su enseñanza el uso de la literatura. Los siguientes son algunos ejemplos.

Lectoescritura asistida por el maestro. Esto incluye actividades compartidas de lectura y escritura, así como lecciones estratégicas. Dichas actividades compartidas están, en cierto grado, inspiradas en el trabajo de Vygotsky (1962), y permiten al maestro mostrar actos de alfabetización para los alumnos, quienes participan hasta donde ellos quieran. En estas actividades el profesor y los estudiantes trabajan juntos para realizar algo que, se espera, los educandos harán

solo finalmente; por ejemplo, durante la lectura compartida el profesor puede leer en voz ante sus alumnos, animándolos a participar durante y después de la misma. Luego de varias experiencias compartidas con el mismo libro, los estudiantes pueden experimentar leer por sí solos. La redacción o escritura compartida puede involucrar la realización de gráficas con el grupo; es decir, el docente solicita la ayuda de los estudiantes con respecto al contenido que se va a incluir en la gráfica, o las palabras, o la ortografía específicos.

Las lecciones estratégicas, otra actividad asistida por el maestro, son unidades de instrucción breves y muy concentradas que abordan un objetivo específico del programa de estudios.

Estas minilecciones pueden versar sobre el uso de mayúsculas o de la coma, o bien, orientarse a conceptos más abstractos como el manejo de símbolos o el uso del lenguaje descriptivo. “Las ideas para llevar a cabo lecciones estratégicas pueden surgir cuando la clase descubre tener lagunas en lo que se necesita para completar una tarea en particular, o pueden surgir a partir de las observaciones de un maestro en relación con los intentos de los estudiantes por probar algo nuevo”. Por ejemplo, cuando una profesora observó que muchos de sus estudiantes al escribir sus historias estaban haciendo marcas al azar a manera de comillas, decidió impartir una lección estratégica respecto del tema. Los niños revisaron varios libros que ya eran familiares para ellos, con el fin de encontrar ejemplos del uso de las comillas y los analizaron. El propósito de la minilección no era que los alumnos dominaran el tema sino, simplemente, que estuvieran más conscientes acerca de eso que realmente les interesaba. (GARCIA. 1995)

Es evidente que el contenido para las lecciones estratégicas puede tomarse de los objetivos sugeridos en la guía del programa de estudio formal; dicha guía, por tanto, se convierte en un dispositivo de monitoreo más que en una lista de habilidades que se deben abordar de manera secuencial. Como lo expresó una maestra de tercer grado: “Nuestra guía me recuerda las cosas en las que debo

enfocarme. Para mí, es como una revisión. Necesito saber que cuando enseño de esta manera, estoy cubriendo lo que el distrito quiere”.

Lectura y escritura independiente. Este tipo de actividades son fundamentales para un programa de lectura basado en la literatura. Aunque en algunas de las actividades de lectura y escritura de un salón de clases que trabaja con el método basado en la literatura pueden asignarse o “ser sugeridas” por el profesor, los alumnos requieren tiempo suficiente para la lectura en silencio y la redacción independiente de temas que ellos mismos escojan. De igual forma, es muy necesario que las oportunidades para realizar un trabajo independiente a corto y largos plazos tanto en los centros de actividades como en los proyectos, también formen parte del programa diario. Sin embargo, debe existir un sistema integrado a estas actividades independientes que dé cierta guía al profesor cuando sea necesario y que, a la vez, permita proporcionar retroalimentación a los estudiantes en su trabajo. Esto hace ver a los alumnos que el trabajo independiente es valioso y no menos importante que las actividades dirigidas por el profesor; de hecho, las actividades independientes son las que mejor fomentan el aprendizaje progresivo de la lectoescritura.

Las asignaciones de trabajo escrito pueden, desde luego, enfocarse en la redacción de respuestas a la literatura que están leyendo los alumnos; sin embargo, en la planeación de las actividades debe considerarse una cantidad significativa de tiempo para escribir, con el fin de que los educandos puedan crear su propia literatura. Las tareas de lectura y redacción para complementar los proyectos de ciencias y de sociales también deben formar parte de las actividades diarias de cada uno de los pequeños.

Relectura. Cada vez se tiene más conciencia acerca del valor de volver a leer historias o poemas familiares, ya sea como una actividad asistida por la maestra, o bien como una actividad independiente. Volver a leer ayuda a los estudiantes a desarrollar la fluidez en su lectura y les brinda una mayor confianza en sí mismos como lectores. En lugar de estudiar una sola selección a la vez para después

dejarla para siempre, a los niños que participan en programas basados en la literatura se les anima a leer muchos textos y a volver a ellos con frecuencia, por una variedad de razones y propósitos.

Un niño puede escoger de manera independiente releer un libro que antes le haya gustado. Otra obra o cuento puede volver a leerse como el centro de atención de la actividad grupal e, incluso, una selección ya leída puede usarse como fuente de alguna investigación de ciencias sociales.

La relectura también puede ser más formal en su diseño. En la lectura por parejas, por ejemplo, dos alumnos toman turnos para leerse uno al otro en voz alta algunas selecciones. En el Teatro de los lectores, los estudiantes asumen los papeles asignados, que han sido tomados de un libro, y vuelven a leer la selección como si estuvieran en una obra de teatro (un estudiante puede cumplir con la función del narrador, leyendo todas las partes del texto que no se encuentra en forma de diálogo). En el teatro de cuentos algunos educandos leen, mientras que otros actúan la selección. Aquí, es necesaria la relectura para que los lectores puedan desempeñarse bien y dar las instrucciones correctas a los actores. Asimismo, para confirmar las predicciones, para identificar la parte más emocionante, espeluznante o divertida de un libro, o bien para desarrollar la expresión en la lectura de un diálogo, los docentes quizá deban dirigir a los alumnos de tal manera que vuelvan a leer las partes elegidas de un texto. “Durante una lectura de “corrido”, los estudiantes leen en silencio mientras oyen una cinta grabada de esa misma selección, o escuchan a un lector leer en voz alta de manera fluida”. Con la lectura coral los educandos leen juntos en voz alta, generalmente con la maestra como lectora principal y guía. En cambio con la lectura tipo “eco”, los niños “imitan” (a manera de un eco) la interpretación que hace un buen lector de una selección, por lo general una frase a la vez. Por último, los alumnos tal vez vuelvan a leer un determinado texto, con el fin de planear la producción de una obra o de un teatro guiñol. (GARRIDO. 2004)

2.9 Operando con el lenguaje escrito

Vimos que la lectura es, por un lado, la operación de construir, entender, vivenciar, imaginar, comprender, interpretar y valorar lo que el texto dice: la operación de poner el texto en acto.

Pero, para que el lector pueda leer por sus propios medios, tiene que poder descifrar el texto, y esta operación corresponde a otro orden, otras prácticas.

Muchas veces, a lo largo de los años, los docentes fueron llevados a privilegiar, en la práctica de la enseñanza de la lectura, la decodificación o la significación (comunicación textual), como si estas funciones se excluyeran mutuamente o se pudieran emprender la enseñanza de uno de los aspectos de esta complejidad sin poner en juego el otro.

El sentido común de los y las maestras, pese a estas orientaciones que se fundan justificadamente en una u otra epistemología, equilibró los extremos metodológicos y permitió que los alumnos aprendieran a leer y exploraran los códigos como quien arma y desarma un rompecabezas. Y también preguntaran: ¿Qué quiere decir esto? O ¿Qué dice acá?, cada vez que se topaban con una incógnita textual, es decir, cada vez que intentaban trascender el código para llegar al sentido.

Sin embargo, en la enseñanza de la lengua escrita son tantos los éxitos como los fracasos: la legión de alumnos que no llega a formarse como lectores aumenta, por muchos distintos motivos, seguramente; pero uno de ellos bien puede ser esa misma polémica que busca probar la eficacia de los procedimientos y los dogmatiza, impidiendo el juego de la intuición y el conocimiento práctico.

Por otro lado, lo que sí ha sucedido es que desde las posiciones académicas o desde la rutina de las prácticas docentes a menudo se rechaza la imaginación y el juego cuando se encara esta tarea de enseñar a leer.

Pero nada se aprende, en la infancia, sin jugar un poco, y la manipulación de textos exige, como la manipulación de muñecas y otros juguetes, el “destripamiento”, el desarmado de los componentes de la escritura y su rearmado en busca de nuevas combinaciones significaciones.

Ese “destripamiento” y desmembramiento de los textos (decodificación) sucede al mismo tiempo que el fantaseo y la imaginación se echan a volar (imaginación). No hay una cosa sin la otra. Leer exige imaginar, e imaginar es una experiencia o un acto dramático (“como si”) a la manera del juego. Es jugando que el cuerpo se entrega al ritmo y a la respiración, a la escucha de la música de las palabras y a la persecución del sentido.

Para aprender a manejar con fluidez el sistema de los signos de la lengua escrita es indispensable el juego, la manipulación libre de la escritura, el empleo reiterado y la repetición oral de palabras, y las múltiples ocasiones de escritura en situaciones de aprendizaje espontáneas.

Un set didáctico para la enseñanza de la lectura

Situaciones de manipulación espontáneas y renovadas para facilitar la familiaridad con la escritura, sus reglas y componentes. Pero ¿Cómo crear esa espontaneidad?

La propuesta, aquí, es la de producir una colección de materiales didácticos apropiados para determinada clase, determinado grupo de niños y en relación con las lecturas que se leyeron previamente, es decir, a partir de las experiencias de lectura que realmente el grupo va experimentando.

Una colección que debe tener la materialidad y la resistencia de los juguetes: palabras escritas sobre cartones fuertes, durables, o planchas de plástico de colores; con letras distintas; palabras escritas en carteles móviles, colgando del aire con hilos, como figuras de un móvil; en tarjetas; impresas en la computadora, en listados o grupos fotocopiados en tamaño grande para ser pegados en las paredes del aula; palabras, sílabas, letras, frases, ilustraciones, signos...

Y el clima y las consignas con que se prepara el juego con estos materiales deben ser, necesariamente, distendidos, desafiantes, pero siempre optativos. Para crearlos, es necesario repetir la rutina de destinar días y horas a estas actividades, hacer comentarios afectivos, tender puentes, poner en juego el humor y la confianza, de modo tal que los alumnos se abran intelectual y afectivamente a una experiencia de exploración libre y placentera.

A continuación, sugerimos algunas actividades de focalización de palabras aisladas, para fundar un sistema de archivo móvil, e inaugurar un juego de utilidad en las aulas.

Colección de palabras

- a) Luego de leer un relato, reunir a los alumnos en pequeños grupos y pedirles que hagan (entre ellos, de manera oral o escrita según la competencia alcanzada y sin intervención del docente) la lista de todas las palabras del cuento que recuerden.
- b) Escribir (o dictar, los niños a los maestros) listas con esas palabras, corregirlas con su ayuda, y copiarlas con marcador en cartoncitos de colores, de tamaño manuable (por ejemplo, 6 por 6) y máxima resistencia. Las palabras escritas por los alumnos irán a integrar un Archivo de palabras que se puede guardar en una bolsa, en una caja o en un sobre grande.

1. Buscando pistas

- a) Cada alumno deberá sacar, al azar, una o dos palabras de la bolsa. Con ella en la mano, tratar de recordar en qué momento de la historia se la usaba.
- b) Luego se le contará a uno o dos compañeros. Entre ellos reconstruirán el relato.

2. Palabras en pareja

- a) Pensar una escena donde se usen las palabras encontradas y que no tenga nada que ver con el cuento original.
- b) Escribir las palabras en el cuaderno (o en papeles sueltos, pizarrones, carteles vacíos, tarjetas).
- c) Juntarse con un compañero y reunir palabras. Cambiar de pareja hasta que las dos palabras reunidas tengan sentido. Escribirlas juntas en otro lugar (tarjeta, cuaderno, etcétera).

Advertencia: cada palabra es una pista, un índice de la construcción imaginaria que ha operado el relato en el lector. Las palabras recordadas expresan determinada sensibilidad que ha sido más o menos impresionada, afectada, estimulada por ese vocablo y no otro. Importa tanto acumular “vocabulario” como permitir que los alumnos se expresen a través de la evocación de palabras, al azar. Y, finalmente, que descubran la posibilidad de combinar palabras produciendo sentido.

Esta actividad puede hacerse en modo oral o escrito, según la competencia de los alumnos e introduciendo poco a poco las dos variantes, a medida que los mismos alumnos pidan escribir para recordar mejor.

3. Palabras “raras”

- a) Completar la siguiente lista con dos o tres palabras que correspondan a un mismo conjunto y una que no concuerde, como en el ejemplo:

Cocina: olla, mesa, ventana, dragón

Comedor

Casa

Plaza

Jardín

Juguetería

- b) Juntarse por parejas y descubrir cuáles son las palabras “raras” que utilizó cada cual.

Esta actividad, según el nivel de competencia de los alumnos, se realizará produciendo escrituras o bien buscando, entre las palabras de la bolsa (o la caja), las que “concurden”. Para ello, se adaptará la consigna a las posibilidades del “archivo” de palabras que se haya reunido en el aula.

4. Cadenas de palabras

- c) Buscar palabras en la caja o la bolsa, al azar. Encadenarlas según diferentes consignas, como por ejemplo:

Palabras que empiezan con “a” con m, con s, etc.;

Palabras que terminan con s, con l, con p, etc.

Palabras lindas, palabras largas, palabras cortas.

Palabras que nombran cosas o que nombran acciones

Palabras que nombran sentimiento o estados

2.10 Lectura y escritura, imagen y construcción de subjetividad

La escuela

¿Qué hace hoy la escuela con las palabras, las imágenes las ideas? ¿Cómo se posiciona frente a los nuevos modos de procesamiento de la información y comunicación que se imponen fuera de sus muros?.

Al respecto, Silvia Duschatzky considera que:

“Hoy que la explosión mediática rompe la hegemonía de la escritura, que la informática nos coloca en la simultaneidad de los acontecimientos, que la sucesión de imágenes organiza nuestra percepción sin solución de continuidad, que a idea de tiempo cambia y, por lo tanto, los modos de reflexión, la escuela se encuentra frente a desafíos ineludibles.

Por eso, los términos de identidad y la producción de significados deben ser entendidos en nuevas prácticas culturales híbridas en las que participan los chicos que, además de ir a la escuela, miran televisión y se conectan con los nuevos lenguajes de la imagen. La función de la escuela es que se vuelvan inteligibles los significados. La inteligibilidad no se da en un simple inventario o en la presentación a secas de información. La misma es posible cuando se ponen en conflicto distintas retóricas, que son los distintos modos de decir. Y sólo la escuela puede poner en escena una pluralidad de retóricas y ponerlas en conflicto, la cultura tradicional con la moderna, la cultura juvenil con la heredada, la de inmigrante con la nacional, la ilustrada con la del margen, la del texto con la de la imagen.” (DUSCHATZKY. 2002)

Es indudable que la escuela se encuentra movilizada por la cultura del zapping y de la imagen de los niños y jóvenes. Pero ¿con qué herramientas conceptuales cuenta la escuela para permitirse y permitir el despliegue de distintas retóricas, de ponerlas en conflicto, de hacerles lugar y no sólo presentarlas a modo de un aggiornamento tranquilizador, para no quedarse atrás con los avances tecnológicos y con la “alfabetización tecnológica que se le requiere?

Hay, por el momento, pocas herramientas conceptuales para comprender los procesos psíquicos implicados en estas operaciones. Las que, sin duda, resultarían de un valioso aporte para la escuela y para todos aquellos dedicados a pensar en el aprendizaje, sus procesos y sus fracturas.

A partir de la reflexión sobre la relación de la producción simbólica y más específicamente la escritura con la subjetividad, intentaré formular luego hipótesis

(en estado inicial aún) acerca de los movimientos subjetivos que se ponen en juego al operar con imágenes.

a) Escritura y subjetividad

Interesa aquí entender cómo el sujeto se apropia del lenguaje en tanto proceso de simbolización. Algunos aportes del marco teórico psicoanalítico resultan fecundos, entonces, para pensar el aprendizaje en general y la escritura en particular.

Diremos, desde este marco, que la producción simbólica está atravesada por la constitución del aparato psíquico y por las vicisitudes de dicha constitución.

Para Freud no hay temporalidad en el inconsciente. El inconsciente no sabe, no duda, no están las coordenadas de tiempo y espacio, no hay contradicciones, ni negación.

Es por ello que la posibilidad de los niños de narrar historias, sus historias, oralmente y por escrito es la posibilidad de temporalizarse e indica la vigencia de un sistema inconsciente y uno preconsciente- consciente, instancia, esta última, que tiene a su cargo los procesos lógicos antes mencionados que abren el camino al conocimiento.

Silvia Bleichmar sostiene que “es por relación al inconsciente que el conocimiento se va a constituir como patrimonio de un sujeto que es el sujeto del yo y de sus correlaciones con el inconsciente y con el real externo” (Bleichmar, 1991).

Podemos hallar en el lenguaje indicadores que nos den cuenta de la estructuración del yo, que tiene a su cargo la lógica del proceso secundario. Asimismo, algunas fallas en dicha lógica nos “darían pistas” del estado de estructuración psíquica de un niño, sus dificultades o complejizaciones y enriquecimientos.

A algunos niños con dificultades de aprendizaje, parece filtrárseles, por momentos, en sus producciones, un funcionamiento con una lógica más propia del proceso primario. Así, algo del orden de lo primario se les impondría en forma de

discrupción, de grito, de manchón en el cuaderno, de dificultad para narrar y narrarse. En esos manchones, en ese griterío parecen concurrir una simultaneidad de voces que evidencian dificultades de simbolización.

Detengámonos en la narración. Podríamos definirla como un tipo de texto en el que se representan acciones de personajes, distribuidos en el tiempo y enlazados por conectores predominantemente temporales y causales. Narrar es tejer tiempo.

Cuando un niño logra comenzar a narrar, en la búsqueda de sentidos para sus relatos, asistiríamos a un pasaje de la simultaneidad (más propia de la legalidad del proceso primario) a la sucesividad (legalidad del proceso secundario). De la discrupción a la simbolización. De la acción a la palabra, del grito al relato oral, del manchón a la narración escrita.

En este marco, escribir es un complejo movimiento donde el sujeto hace el esfuerzo de simbolización necesaria para desplegar lo propio ateniéndose, a la vez, a las leyes formales de la lengua escrita.

b) Lenguaje electrónico

Video juegos ¿Nuevas narrativas?

Es más de una oportunidad me he visto sorprendida al observar a niños jugando con los videojuegos. No sólo me asombra la fascinación que les inspiran, sino la destreza con la que manejan las acciones de los personajes.

Destreza que, pese a intentarlo, jamás pude lograr en “tiempo y forma”

¿Qué tiempo y qué formas se manejan allí? ¿Qué diferencias encontraríamos con el tiempo y el espacio de la escritura?

A primera vista, estos juegos, como también muchos dibujitos de la televisión, se presentan, por lo menos ante la mirada del adulto, como una continuidad de fuertes estímulos de luces, colores, sonidos, movimientos. Todo esto presentado en imágenes que duran segundos frente al ojo del espectador.

Si bien las imágenes inevitablemente se suceden una después de la otra, resultaría difícil definir este orden como una secuencia en sucesividad. Si analizamos los contenidos de numerosos dibujos de los que se presentan hoy en la tele, veremos que la lógica de la trama resulta confusa, incierta, predominando la característica de la transformación. Hay humanos que cambian de sexo o se transforman en animales, robots, o en personajes imposibles de definir en alguna de estas categorías. Son contextos futuristas, sin origen, sin pasado, sin historia.

Estas características de simultaneidad, fragmentación, condensación, desplazamiento nos remiten a una lógica más cercana al proceso primario que al secundario.

Respecto de los videojuegos y el manejo del espacio, también resulta llamativa la destreza no sólo motora de niños y jóvenes, para manejar con rapidez y precisión los botones necesarios para desplazar los personajes hacia metas definidas y las complejas coordenadas espaciales que deben operar. El niño debe manejar complejos y diversos puntos de vista como si fuera el personaje: arriba, abajo, diagonal, saltar precipicios y caer del otro lado en un lugar reducido. En un jueguito, la imagen se ubica como si fuera los ojos de un dragón que evalúa sus movimientos para acceder, saltar, abrir una caja entre los objeto. El dragón retrocede para prepararse para embestida. Y detrás, o mejor dicho, en el lugar de los ojos del dragón, están los ojos del niño.

Observar a niños y no tan niños interactuando con la imagen como soporte privilegiado nos interroga doblemente cuando corroboramos que muchos de los que operan con facilidad estos juegos, que aprendieron a abrir, jugar y cerrar la computadora antes que nosotros, son niños que tienen grandes dificultades para escribir y leer fluidamente.

¿Cómo entender esa diferencia? Podríamos pensar que en ambos está presente el uso de la espacialidad y la temporalidad, pero estas, como venimos observando, con categorías con características diferenciales.

¿Y qué marca esa diferencia?

Aventurero hipótesis: la imagen ejerce una fascinación muy diferente de la que ejerce la tradicional escritura.

El libro un tipo distinto de estado de trance en el cual la concentración y la sugestión y la sugestión se ven amplificadas. El elemento eléctrico de los símbolos es, por su parte, puro desborde, en el sentido de estimular la innata fascinación fisiológica del hombre la luz y el fuego, con la alegría del zapping.

Esa fascinación y la facilidad de manejo antes descripta pueden estar dadas también porque se trata de otro a quien le suceden cosas y, en muchos casos, el niño estaría manipulando omnipotentemente el destino de ese otro. Desde este punto de vista, el posicionamiento que exige la escritura es muy diferente. Se convoca, como decíamos anteriormente, a narrar y narrarse a través de un objeto social fuertemente reglado, con una legalidad que le es propia. Se puede desplegar todo el universo simbólico del que uno sea capaz de desplegar, siempre y cuando se haga bajo ciertas reglas, ciertas convenciones: las de la escritura.

En los videojuegos, las libertades parecen mayores, se manipula y se “narra” sobre otro que vuela, que se transforma, que hace casi todo lo que el niño desea, siempre y cuando se aprenda a ser más hábil que la máquina. Hay una distancia diferente con el objeto y un compromiso subjetivo diferente.

En estos juegos, las reglas que se deben respetar no son las convencionales y arbitrarias de la escritura, las que, por otro lado, tienen el peso de la exigencia y del deber ser o del “deber aprender” que un niño en edad escolar vive. Aquí, las reglas se aprenden manipulando botones, con la estrategia preponderante del ensayo y error, mucho más que la de la anticipación.

Esto nos conduce a otra pregunta respecto del papel de la escuela. Decíamos inicialmente que la escuela se pregunta qué hacer con esta variable de la cultura

de los niños, que nace y sigue teniendo su mayor protagonismo por fuera de sus muros. Ahora bien, ¿Cuál sería el destino del placer y fascinación que los niños experimentan frente a los videojuegos si los mismos se enseñaran en la escuela también formarían parte de “deber aprender” de la institución?

Respecto de la relación entre narratividad e imagen, decíamos más arriba que el procesamiento psíquico que parece ponerse en juego en los videojuegos y los dibujos televisivos funcionaría más a predominancia del proceso primario. Sin embargo, a partir de numerosos ensayos y errores, algunos niños logran construir, en aquella simultaneidad y fragmentación, alguna historia. “el dragón tiene que encontrar a otros dragones convertidos en estatus para salvarlos”. “Cuanto más dragones encuentras, más puntos sumas”. “Tal héroe debe encontrar el anillo para tener el poder” Historias que se rescatan de la fragmentación y de la simultaneidad, historias que se narran, palabras que se despliegan en una temporalidad. Requisitos estos que garantizan el despliegue de la producción simbólica.

Ahora bien, se necesita un sujeto con una tónica instaurada y con lógicas (de los procesos primario y secundario) constituidas y diferenciadas, para lograr el rescate de alguna narrativa del pasaje de la fragmentación al relato.

¿Pero qué sucede con los niños pequeños que pasan numerosas horas por día frente al televisor? ¿Qué oferta constituye para un niño pequeño con un aparato psíquico aún en constitución? ¿Son los dibujos que hoy se ofrecen en la TV o los videojuegos favorecedores de la producción simbólica?. Los niños pierden allí otras actividades, como el juego, el contrato con pares o adultos que les ofrezcan, a partir de la lectura de cuentos, de juegos, o de su propia escucha, un espacio de interlocución.

¿Qué tienen los cuentos narrados por la abuela que no tengan los dibujitos o los videojuegos? Al respecto, Silvia Lederman, en esta misma edición, tiene algo para decirnos. Ella participa de una investigación cuyo nombre es: “Estrategias para el desarrollo de la capacidad narrativa en niños pequeños”.

Se partió allí de la experiencia de agrupar a niños pequeños para leerles cuentos y luego trabajar con ellos.

Se sostiene, en pocas palabras, que para un niño pequeño escuchar cuentos leídos por un adulto, interpretarlos, relacionarlos con sus propias vivencias, en la búsqueda de múltiples sentidos posibles, en interlocución y diálogo con otros pares y adultos, sería un primer ejercicio de lectura comprensiva, una práctica de lectura de la lectura.

Y la apuesta es, entonces, que estas prácticas de lectura favorecen el desarrollo del lenguaje y por ende de la producción simbólica de un sujeto.

El psicoanálisis se ha encargado muy bien de señalar que uno de los requisitos fundamentales para la constitución del aparato psíquico y, por consiguiente, de la constitución de la inteligencia y la afectividad es la presencia de otro. Otro que sostenga, que pulse, que ponga palabras y despliegue narrativas en una multiplicidad de sentidos posibles. Otro que intervenga y ofrezca espacios de interlocución.

En este sentido, los dibujitos que suelen ver los niños actualmente en la tele y los videojuegos de moda no parecen estar a la altura de las circunstancias.

c) El hipertexto

Si los videojuegos no se han instalado ni institucionalizado en el interior de la escuela, existe un nuevo soporte en el lenguaje electrónico que sí ha comenzado a entrar en ella: el hipertexto. El cual nos compele a interrogarnos sobre el lugar del autor y del lector, sobre las nuevas lecturas y nuevas producciones de sentido.

El hipertexto es un tipo de escritura no secuencial, característica electrónica de Internet y los CD-Roms.

Alejandro Piscitelli escribió, en su libro *Ciberculturas* (1995), algunas cuestiones que invitan a nuevas preguntas.

“La escritura ordinaria es secuencial en dos sentidos. En primer lugar, porque nació de los actos de habla, que son secuenciales y, además, porque los libros sólo son útiles si se los lee secuencialmente. Sin embargo, la estructuración de las ideas no es secuencial sino que constituye un reticulado insuturable. Cuando escribimos, siempre buscamos ligar todo con todo”.

“Al ser no secuenciales, los hipertextos descartan un orden de lectura preestablecido. Desde el punto de vista del espacio narrativo, es posible abrirse a una gran cantidad de lecturas posibles. El autor planea espacios alternativos a recorrer y el lector decide finalmente cuál o cuáles transitar”.

“En su convención narrativa, Borges nos pide imaginar un mundo de multiplicidades a partir de un medio exclusivamente lineal. Para los lectores de hipertextos, la situación es exactamente al revés: dado un texto que puede en principio remitir a cualquier cosa, la tarea consiste en ejercitar una reducción racional del campo de posibilidades que dé cuenta de nuestro compromiso propio y particular con la lectura”.

Puntualizaré aquí algunas reflexiones en estado provisorio sobre el tema, que conducen nuevamente a la cuestión de la simultaneidad y la sucesividad.

Coincidimos en el sentido de juego, libertad, autonomía y creatividad que Piscitelli imprime a la tarea activa del lector de un hipertexto, ya que se encuentra invitado a armar su propio recorrido de lectura. Acordamos también con él en que la estructuración de las ideas no es secuencial, pero aquello que él refiere como insuturable debe poder ligarse de alguna manera para tornarse comprensible y comunicable a los demás. Al escribir como al hablar, esa ligazón de la que él habla puede hacerse de muchas maneras, tantas como sujetos y maneras singulares hay que comunicar y poner en palabras ideas y afectos.

Ese modo siempre singular y diverso debe cumplir siempre, sin embargo, con cierto requisito de comunicabilidad y convencionalidad para ser entendido.

¿No es necesario, frente a la diversidad de ofertas del hipertexto, realizar en algún momento una jerarquía, ordenar la información, transformando la simultaneidad en coordenadas espaciales, temporales y causales? Para entender y aprovechar la información que viene en formato de hipertexto, deberemos ordenar lo que va primero, lo que es más importante, etcétera.

Más tarde o más temprano, el sujeto debe hacer pasar esta lógica de simultaneidad a sucesividad para poder tramitarla y apropiarse de ella.

Me pregunto, entonces, nuevamente, cuál es el aprovechamiento que un niño puede hacer de este soporte electrónico. Vemos con frecuencia, en escuelas primarias y también secundarias (o EGB y Polimodal), la dificultad de los chicos para discriminar lo importante de lo accesorio en un texto escrito. En este marco, el hipertexto estaría ofreciendo recursos más atractivos, lúdicos y creativos a costa de un trabajo simbólico más sofisticado. Ligar lo que el soporte hipertexto ofrece como fragmentado y simultáneo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA

INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El proceso metodológico para fundamentar la investigación es documental y de campo, las cuales se conformaron de un conjunto de actividades en métodos y técnicas de recopilación, por medio de libros y revistas, así como de la observación en el aula.

Además se utilizará para este trabajo de investigación algunas técnicas tales como la observación (participante o no participante) las entrevistas, cuestionarios, con el fin de proporcionar elementos probatorios que validen la investigación, y prueben la hipótesis planteada anteriormente.

3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para realizar esta investigación se recurrirá al trabajo descriptivo, ya que se acostumbra a utilizar grupos ya determinados como será el caso de esta.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra de investigación se llevará a cabo en la escuela primaria Florentino Hernández Bautista adscrita a la Zona Escolar 106, C.C.T 27DPR0086Z, Sector 18 con un total de 87 alumnos, tomando como muestra no probabilística al cuarto grado grupo "A" con un total de 6 alumnos.

3.4 INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para la observación sistemática, los instrumentos más comunes para este tipo de investigación son:

- a) **La observación:** La que se utiliza en la investigación es participante por que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria.

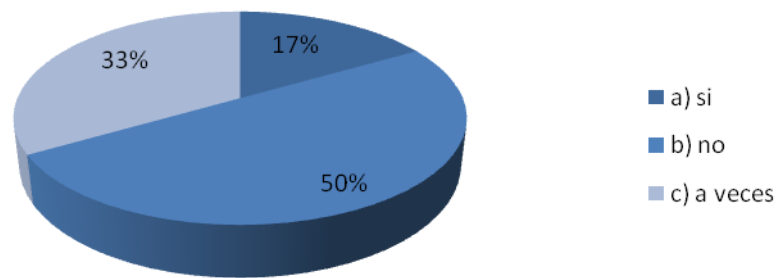
- b) **Entrevista:** Este es un instrumento muy esencial para la investigación que consiste en un diálogo entablado entre dos personas: el entrevistador y el entrevistado. Se trata de una técnica o instrumento empleado en diversas investigaciones; no es causa, sino que es un dialogo interesado, con un acuerdo previo y unos intereses y expectativas por ambas partes.

- c) **Cuestionario:** Es un conjunto de preguntas normalizadas, dirigidas a una muestra representativa de la población o instituciones, con el fin de conocer estados de opinión o hechos específicos.

CAPÍTULO IV
INTERPRETACIÓN DE LOS
RESULTADOS

UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO
LIC. EN PEDAGOGÍA
CUESTIONARIO APLICADO A PADRES DE FAMILIA

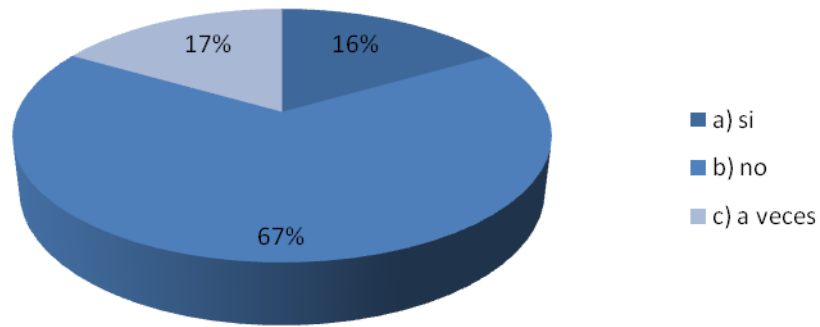
PREGUNTA 1. ¿Ayuda a su hijo en la lectura diaria para la comprensión lectora?



INTERPRETACIÓN

Por lo tanto los resultados arrojan que el 50% de los padres no ayudan a sus hijos con la lectura diaria, el 33% dice que a veces y el 17% si lo hace.

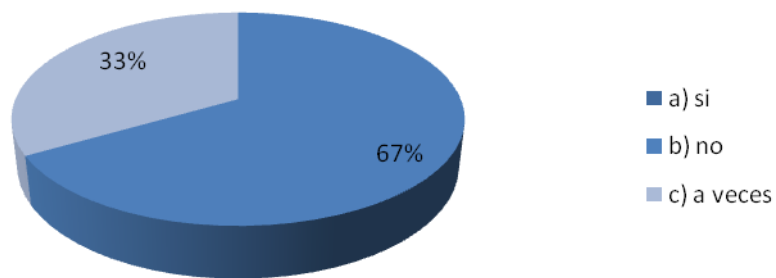
PREGUNTA 2. ¿Su hijo realiza lecturas en casa?



INTERPRETACIÓN

Los resultados nos dicen de acuerdo a los padres de familia que el 67% de los niños no realizan lecturas en casa, mientras que el 17% a veces lo hace y por último el 16% si.

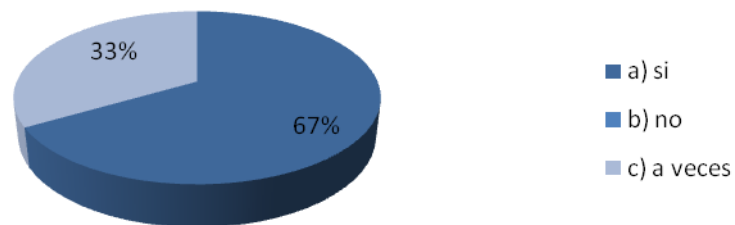
PREGUNTA 3. ¿Cree que su hijo comprende el contenido de las lecturas que realiza?



INTERPRETACIÓN

Como se puede observar en los resultados 67% de los padres consideran que sus hijos no comprenden el contenido de las lecturas que realizan, por otro lado el 33% que a veces.

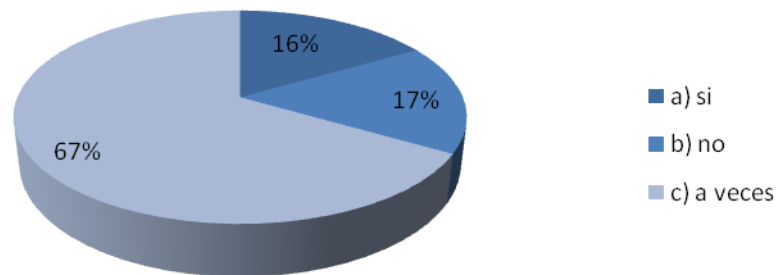
PREGUNTA 4. ¿Considera importante la comprensión de la lectura para poder desarrollar habilidades en su hijo?



INTERPRETACIÓN

La mayoría de los padres consideran con un resultado de 67% que es importante la comprensión de la lectura para que sus hijos desarrollen habilidades mientras que un 33% piensa que a veces es importante.

PREGUNTA 5. ¿Piensa que el profesor utiliza las estrategias adecuadas para que su hijo comprenda la lectura?

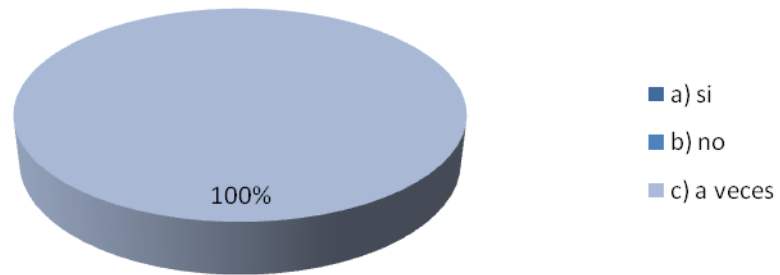


INTERPRETACIÓN

Los resultados dicen que el 67% piensan que el profesor a veces utiliza las estrategias adecuadas para que su hijo comprenda la lectura mientras que el 17% respondió que no y un 16% que si.

UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO
LIC. EN PEDAGOGÍA
CUESTIONARIO APLICADO AL PROFESOR

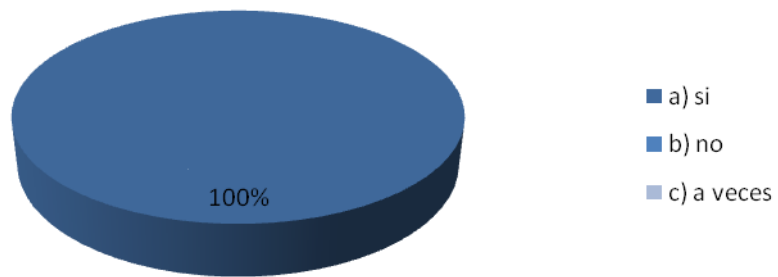
PREGUNTA 1. ¿Al iniciar su clase siempre indica alguna lectura a sus alumnos?



INTERPRETACIÓN

El profesor respondió que a veces inicia la clase con alguna lectura.

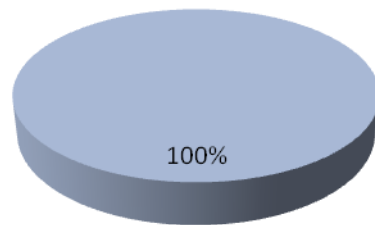
PREGUNTA 2. ¿Considera de ayuda la lectura para lograr las competencias didácticas en sus alumnos?



INTERPRETACIÓN

Con este resultado el profesor considera que si es de gran ayuda la lectura para que los alumnos logren competencias didácticas.

PREGUNTA 3. ¿Utiliza algunas estrategias para lograr la comprensión de la lectura en sus alumnos?

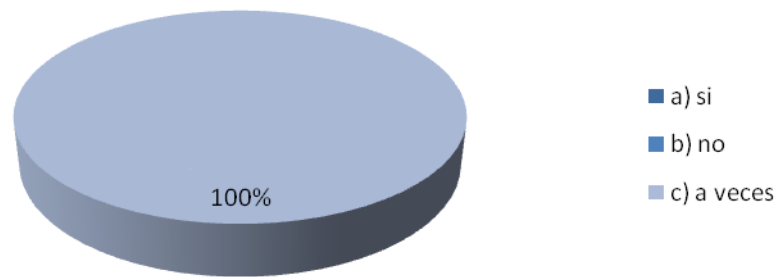


- a) si
- b) no
- c) a veces

INTERPRETACIÓN

En cuanto a este resultado el profesor indica que a veces utiliza las estrategias para que los alumnos comprendan la lectura.

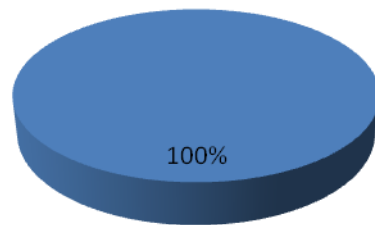
PREGUNTA 4. Cuándo sus alumnos leen. ¿Logran la comprensión de la lectura usando sus estrategias?



INTERPRETACIÓN

El profesor dice que a veces sus alumnos logran comprender las lecturas con las estrategias que el utiliza.

PREGUNTA 5. ¿Considera usted que las lecturas que efectúa con los alumnos son utilizadas para la construcción de sus competencias?



- a) si
- b) no
- c) a veces

INTERPRETACIÓN

Este resultado nos dice que el profesor no considera que las lecturas efectuadas con los alumnos sean utilizadas para la construcción de sus competencias.

4.1 CONCLUSIÓN

La educación basada en competencias se fundamenta en un currículum apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas, que utiliza recursos que simulan la vida real, tales como el análisis y resolución de problemas que aborda de manera integral el trabajo cooperativo o por equipos favorecido por el maestro; bajo esta premisas se concluye con lo siguiente:

1. Que el docente contribuya al desarrollo de las competencias generales para la vida de los alumnos en el ámbito de la comunicación.
2. Que se desarrollen las competencias lingüísticas que giran en torno a la comunicación oral, utilizando para ello textos propios del rincón de lectura o libros de la biblioteca escolar.
3. Que los alumnos bajo la guía del maestro produzcan textos utilizando para ello las estrategias que permitan expresarse e interpretar mensajes.
4. Los alumnos planteen y resuelvan diferentes tipos de problemas con una o varias soluciones utilizando los diferentes procedimientos que prueben su eficacia en la vida real.
5. Además los alumnos deben comprender las ideas matemáticas que favorezcan la confianza y puedan resolver nuevos problemas.

4.2 SUGERENCIAS

La educación ha venido evolucionando de acuerdo a los tiempos y al avance de la ciencia y la tecnología, así tenemos que las investigaciones psicológicas contribuyen a entender el proceso del aprendizaje en los niños. Actualmente se trabaja con un enfoque basado en competencias educativas, por lo tanto se sugiere lo siguiente:

- a) Que los maestros expliquen a los niños para qué sirven los avisos clasificados para ello puede utilizarse el directorio telefónico.
- b) Los docentes leerán en voz alta algunos anuncios y luego hacer los comentarios relacionados con los mismos.
- c) Organizar a los niños en equipos y hacer preguntas relacionadas con los productos que consumen.
- d) Pedir a los alumnos que redacten un anuncio sobre los productos propios de su entorno social.

BIBLIOGRAFÍA

1. CHARMEUX, Eveline, CÓMO FOMENTAR LOS HÁBITOS DE LECTURA, 1ra. Edición, México 1992, Editorial CEAC
2. Educación Básica. Primaria, PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 1993, Secretaría de Educación Pública, México, 1989
3. FERREIRO, Emilia, Gómez, Margarita, PERSPECTIVAS SOBRE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA, 8ª. Edición, México 1991, Editorial siglo XXI
4. GALABURRI, Ma. Laura, LECTURA Y ESCRITURA: LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE, Editorial NovEduc, 1ª. Edición, México 2000
5. GARCÍA, Aureliano, ARENZANA Ana, ESPACIOS DE LECTURA, 1ra. Edición, México 1995, Editorial Trillas
6. GARRIDO, Felipe, PARA LEERTE MEJOR, MECANISMO DE LA LECTURA Y DE LA FORMACIÓN DE LECTORES, Editorial Planeta, 1ª. Edición, México 2004
7. KORINFELD, Daniel, LECTURA, ESCRITURA, IMAGEN, Novedades Educativas, 1ª. Edición, México 2000
8. MEDINA, Caballo Manuel, TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN, 4ª. Edición, México 1992, Editorial Trillas
9. Reforma Integral de la Educación Básica, DIPLOMADO PARA MAESTROS DE PRIMARIA 2 Y 5 GRADO, Secretaría de Educación Pública, México 2009
10. RUFFINELLI, Jorge, COMPRENSIÓN DE LA LECTURA, 3ª. Edición, México 1989, Editorial Trillas
11. SÁNCHEZ, Rovel Aurora, DIDÁCTICA DE LA LECTURA ORAL Y SILENCIOSA, Ediciones Oasis, S. A. 4ª. Edición, México 1980
12. SMITH, Frank, COMPRENSIÓN DE LA LECTURA, 2ª. Edición, México 1989, Editorial Trillas
13. SOLVE, Hebe, LECTURA Y ESCRITURA: EL CENTRO DE RECURSOS DIDÁCTICOS, Editorial NovEduc, 1ª. Edición, Buenos Aires 2000

ANEXOS



Universidad de Sotavento A. C.

LIC. EN PEDAGOGÍA



CUESTIONARIO APLICADO AL PROFESOR

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y subraye la que considere conveniente.

1. ¿Al iniciar su clase siempre indica alguna lectura a sus alumnos?

a) si

b) no

c) a veces

2. ¿Considera de ayuda la lectura para lograr las competencias didácticas en sus alumnos?

a) si

b) no

c) a veces

3. ¿Utiliza algunas estrategias para lograr la comprensión de la lectura en sus alumnos?

a) si

b) no

c) a veces

4. Cuando sus alumnos leen ¿logran la comprensión de la lectura usando sus estrategias?

a) si

b) no

c) a veces

5. ¿Considera usted que las lecturas que efectúa con los alumnos son utilizadas para la construcción de sus competencias?

a) si

b) no

c) a veces

ESCUELA FLORENTINO HERNÁNDEZ BAUTISTA

