



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

Serrano de Moreno, Stella; Peña González, Josefina
La escritura en el medio escolar: Un estudio en las etapas
Educere, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 397-408
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



LA ESCRITURA EN EL MEDIO ESCOLAR: UN ESTUDIO EN LAS ETAPAS

STELLA SERRANO DE MORENO Y JOSEFINA PEÑA GONZÁLEZ
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - ESCUELA DE EDUCACIÓN

Resumen

Se trata de una investigación etnográfica, descriptiva y evaluativa para conocer los aspectos didácticos en la enseñanza-aprendizaje de esta importante herramienta, en algunas de las aulas escolares, de instituciones oficiales y privadas en la primera y segunda etapa de Educación Básica de la ciudad de Mérida. Igualmente, conocer cómo se enfrenta este proceso, tanto en la educación oficial como en la privada, a fin de encontrar datos empíricos que nos permitan determinar si, efectivamente, la escritura es orientada y aprendida como un proceso de pensamiento y de construcción de conocimientos. Se utilizaron como procedimientos las observaciones de clase, el análisis de las producciones escritas de los alumnos y entrevistas semiestructuradas a estos últimos. Los resultados revelan que: a) los alumnos de estas etapas no realizan una escritura reflexiva y creativa que fomente el desarrollo del pensamiento y que permita desarrollar su actitud crítica frente a situaciones o problemas, b) sólo escriben como encargo del docente, para cumplir con tareas asignadas referidas a los contenidos programáticos, lo que implica una total ausencia de la escritura para expresar pensamientos, conocimientos, sentimientos, afectos y cumplir con otras funciones sociales y personales de la misma como objeto cultural. c) no se encontraron diferencias en el uso que se hace de la escritura en las instituciones oficiales y privadas.

Palabras clave: – enseñanza y aprendizaje - escritura – medio escolar.

Abstract WRITING IN THE SCHOOL: A STUDY IN THE 2ND AND 3RD STAGES OF BASIC EDUCATION

This paper describes an ethnographic, descriptive and evaluative research project on didactic aspects of teaching and learning of writing in public and private schools in the first and second stages of Basic Education in the city of Mérida. The purpose was to discover how this process was undertaken with a view to obtaining empiric data that would enable us to see if the learning of writing was directed toward a reflective and knowledge construction process. Methodology consisted of classroom observation, analysis of students' written work and loosely structured interviews with students. Results show that: (a) students in these levels did not produce reflective and creative writing that would promote thinking and that would develop a critical approach to situations and problems, (b) they only wrote when the teacher gave them assignments as part of the curriculum, which means that writing is not used in any way to express thoughts, knowledge, feelings or emotions, or to perform the other social and personal roles that writing has as a cultural artifact, (c) there was no difference in the way writing was used between the public and the private schools.

Key words: teaching and learning, writing, school.

Artículos**Introducción**

La importancia que reviste la escritura, tanto en la vida escolar como personal y social ha dado origen al interés de numerosos investigadores para abordar su estudio desde diferentes perspectivas. Así, se ha estudiado como objeto de conocimiento del cual hay que apropiarse, igualmente, el proceso que se sigue en esa apropiación, así como su importancia para la adquisición de conocimientos, organización del pensamiento, expresión de sentimientos y esencialmente en su función de comunicación. Los resultados de esas investigaciones, han permitido considerarla como un proceso integrado por estrategias de orden superior para dejar de verla como una habilidad motriz que se debe desarrollar.

Si bien es cierto que existen estas dos vertientes en su adquisición y desarrollo, también es cierto que el énfasis de su enseñanza-aprendizaje, en el ámbito escolar, se ha centrado en la parte motriz, determinando este aspecto todo un paradigma que prevalece aún hoy en día en los centros escolares. Las limitaciones y debilidades que muestran adultos profesionales o no, al escribir, provienen de sus experiencias personales como escritores, vividas durante la etapa de la vida escolar.

Los bloqueos al escribir, la sensación de no tener nada que decir, la experiencia de sentir ante una situación de escritura que las ideas se agolpan en la mente, pero no alcanzan a materializarse, porque no las dejamos que afloren, o porque nos sentimos incapaces para escribir, toda esta situación, podríamos afirmar, es consecuencia de las experiencias negativas que se experimentaron durante la etapa escolar.

Si queremos contribuir a la transformación de la práctica escolar, es necesario que conozcamos cómo se realiza este proceso en el aula, qué escriben los estudiantes (tipología de textos), qué temas se abordan; por qué y para qué escriben, qué sucede con los textos que se producen, cuál es el papel del docente en este proceso.

Es por las razones expuestas, que nos propusimos realizar un estudio etnográfico cualitativo en el presente año escolar (2000-2001), en diferentes grados de Educación Básica y en diferentes instituciones escolares, pertenecientes las mismas a la educación oficial y privada.

Esta inquietud nos llevó a asumir el presente trabajo en pareja, para poder realizar el estudio en varios centros educativos, aspecto que no podíamos cubrir si se realizaba individualmente, por otra parte, en nuestra ciudad son

múltiples las causas que originan la interrupción de las actividades escolares, lo cual entorpecía un trabajo de seguimiento acorde con el propósito de este estudio.

Es así como planificamos una investigación de orientación cualitativa, nos fijamos un propósito, y cada una de las integrantes del grupo tomó centros diferentes. Los resultados de las observaciones de clase, del análisis de las producciones de los alumnos, así como algunas entrevistas realizadas, nos permitieron conocer, en un margen bastante amplio, cómo se **enseña** la escritura en los centros escolares de la ciudades de Mérida y zonas aledañas. Así mismo, nos permitió establecer comparaciones de este proceso entre centros oficiales y privados. Este último aspecto nos pareció interesante abordarlo por cuanto, realmente, es muy marcada la diferencia socio-económica que se puede apreciar en los alumnos que asisten a ambas instituciones, en consecuencia, quisimos establecer si existen diferencias cualitativas en el proceso enseñanza aprendizaje de la escritura.

Propósito del trabajo

Son muy escasas las investigaciones realizadas en nuestro país, fundamentadas en la consideración de la escritura como un proceso que involucra funciones del pensamiento y procesos mentales superiores. Surge así nuestro interés en conocer los aspectos didácticos en la enseñanza-aprendizaje de esta importante herramienta, en algunas de las aulas escolares de la ciudad de Mérida. Igualmente, conocer cómo se enfrenta este proceso, tanto en la educación oficial como en la privada, a fin de encontrar datos empíricos que nos permitan determinar si, efectivamente, la escritura es orientada y aprendida como un proceso de pensamiento y de construcción de conocimientos.

Fundamentos teóricos

En nuestro país la escuela ha sido considerada como el espacio idóneo para aprender a leer y a escribir, aprendizaje que se circunscribe, tradicionalmente, en la primera etapa de Educación Básica (1º, 2º y 3º grados) a repetir letras, sílabas y palabras en forma oral y mecánica y a desarrollar la habilidad motriz que permita adquirir la forma del código escrito para estar en condiciones de copiar un texto y tomar dictado.

De ahí que nuestros alumnos, de los diferentes niveles educativos, confronten serias dificultades para leer, interpretar y construir sentido del texto escrito, pero

aún más grave es la dificultad que muestran para expresarse en forma clara y coherente por escrito. Esta situación ha sido entendida como determinante del fracaso escolar, puesto que muchos terminan la segunda etapa del nivel básico (6° grado) sin comprender lo que leen, es también causa de exclusión, deserción escolar y de analfabetismo funcional.

Los aportes teóricos recientes, derivados de estudios e investigaciones en el campo de la psicolingüística y la psicología cognitiva permiten explicar cómo se han generado estos resultados y han permitido elaborar propuestas que orientan la construcción del conocimiento del lenguaje escrito.

En cuanto a la concepción de aprendizaje, resultan valiosos los aportes de las teorías constructivistas que conciben el aprendizaje como un proceso significativo, centrado en el alumno y su actividad, en contraposición al aprendizaje por repetición, memorización mecánica e imitación.

Esto conduce a una visión de los alumnos como seres activos, curiosos, creativos e inteligentes, con grandes posibilidades y llenos de iniciativas para construir y aprender, en consecuencia, el proceso enseñanza-aprendizaje debe girar en torno al alumno. Existe una confianza, legitimada por la experiencia, en que todos pueden aprender, crecer y desarrollarse siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas para hacerlo.

Respecto a la concepción del aprendizaje del lenguaje, la psicolingüística plantea que el lenguaje se construye poco a poco, de manera estructurada, por representaciones sucesivas derivadas de la interacción, de la comunicación efectiva con los demás y no de un verter de palabras y conocimientos provenientes de adultos docentes. El lenguaje oral se va construyendo a través de la comunicación con otros interlocutores, en situaciones reales de intercambio. El lenguaje escrito, por su parte, se construye a través de una práctica efectiva, es decir, leyendo y escribiendo o, lo que es lo mismo, leer escribiendo y escribir leyendo.

En este sentido, la *lectura* es concebida como la construcción de significados de un texto en función de los intereses y necesidades del lector. Al decir de Goodman (1983) es la interacción que se produce entre el pensamiento y el lenguaje del lector y el pensamiento y el lenguaje del autor para construir significados, en atención a propósitos e intencionalidades reales. Para lograrlo se requiere el procesamiento de diferentes tipos de información: grafofónica, sintáctica, semántica y pragmática. La intención del lector, desde el inicio, es construir sentido, utilizando para ello distintos procesos mentales y coordinando todo tipo de indicios provenientes

del contexto, del tipo de texto, título, marcas gramaticales significativas, etc. (Smith, 1997; Jolibert y Jacob, 1998).

La *escritura* es un proceso dinámico de expresión de ideas, sentimientos, afectos, visiones del mundo, conocimientos y experiencias para componer textos que tengan significado para un destinatario real y en atención a propósitos específicos. Escribir es producir mensajes reales con intencionalidad, cuyos portadores son los textos en función de necesidades y proyectos que tiene el autor, por lo tanto, no es transcribir, ni copiar, ni tampoco es producir oraciones sueltas o párrafos aislados con la intención de responder a tareas asignadas y de mostrar al docente su cumplimiento.

La escritura de un texto no surge de una sola vez, es un trabajo laborioso y complejo que requiere de varios subprocesos en los que se van considerando y revisando diferentes aspectos tanto lingüísticos como estructurales para llegar a la versión que nos satisface, pero que tampoco podemos asegurar que es acabada. Por lo tanto, la escritura de un texto se va construyendo, rescribiendo, mejorando, revisando y corrigiendo, hasta llegar a la versión final.

Si bien no podemos desconocer que la enseñanza de la lengua tiene como propósito favorecer el avance en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, tampoco podemos desconocer que la lengua escrita atraviesa gran parte de las actividades escolares que estudiantes y docentes deben realizar en las diferentes áreas del conocimiento y que, por tanto, sirve de mediadora en los procesos de aprendizaje en general.

En este sentido, los procedimientos y actitudes que adoptamos como profesores cuando introducimos materiales escritos para llevar a cabo el trabajo pedagógico, los tipos de texto que proporcionamos o recomendamos para el trabajo académico, las actividades que sugerimos realizar con ellos, la manera cómo realizamos su lectura e interpretación, la forma cómo favorecemos la producción de textos copiando y respondiendo a preguntas que formulamos de antemano, constituyen modelos implícitos que, queramos o no, estamos enseñando a nuestros alumnos.

Lo ideal es ir construyendo a partir de ideas y aportes tanto colectivos como de autores leídos; enseñando las funciones que se cumplen con la lectura y producción de textos: confrontación de puntos de vista, aclaración y ampliación de conocimientos; vivenciando el proceso de composición: escribir para responder a una finalidad, resolver un problema, elaborar borradores y luego contar con espacios para la revisión de lo escrito, aspecto que incluye la manera cómo se revisan los borradores; atendiendo al desarrollo de competencias en

la producción de textos, tales como: atención a las propiedades del texto, tales como adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical (Cassany, 1989); organización de las ideas, composición de párrafos y uso de marcadores textuales.

Enfocando la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, de esta manera, se pueden lograr avances en la comprensión y producción textual y aceptando que ésta es responsabilidad de todo el colectivo de profesores y más aún de toda la organización del centro educativo.

Creemos que en el aula de clase el docente puede presentar formas de organización y de relación con el lenguaje escrito, que permitan a los estudiantes conocer, trabajar y aprender las diversas funciones que cumple el lenguaje, los géneros discursivos, y los tipos textuales en los que puede apropiarse de sus distintas estructuras para su organización discursiva; las relaciones entre intencionalidad y modos discursivos, tipos de registro, etc.

Partimos de la siguiente premisa: la escuela tiene que ser el lugar privilegiado para que sus alumnos puedan seguir el camino de apropiación individual de la lengua escrita como construcción social. En ese espacio pueden generarse situaciones en las que las prácticas de lectura y escritura se conviertan en contenidos de enseñanza y en las que el docente propicie las condiciones para que sus alumnos avancen como lectores y escritores.

Pensamos, entonces, en una escuela que acepte el desafío de llevar a cabo una propuesta didáctica, cuyo propósito sea formar lectores y escritores que sean capaces de incorporarse a la cultura escrita. Para ello, es necesario que todos los docentes emprendamos el camino de una enseñanza que otorgue sentido a los contenidos que se constituyen en objeto de aprendizaje y donde la lectura y la escritura sean herramientas que se van construyendo y perfeccionando como instrumentos de aprendizaje, a medida que son usadas en contextos reales y significativos.

Preguntas de investigación

Como en todo estudio de naturaleza cualitativa, en éste, relacionado con el uso de la escritura en el medio escolar, también son importantes la naturaleza y la delimitación de las preguntas.

Planteamiento de preguntas:

¿Qué escriben los niños en las escuelas de Mérida?

¿Cuál es el propósito que orienta su escritura?

¿Cuál es el destinatario real de sus composiciones?

¿Cómo es el acompañamiento que realiza el docente en el proceso de composición?

¿Se sigue en el aula el proceso de escritura: planificación, textualización y revisión?

A partir de estas preguntas orientamos nuestras observaciones en los centros educativos mencionados.

Metodología

Se trata de una investigación inscrita dentro del paradigma cualitativo, ya que el propósito que la orienta es el de aportar datos descriptivos del contexto en el que se realizó, de las actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos (Goetz & Le Compte, 1984), con la finalidad de proporcionarle al lector una visión lo más completa y exacta posible del comportamiento del grupo estudiado, la cual se construyó a partir de los datos registrados a través de las entrevistas, la observación no participante y el análisis de las producciones escritas.

Marshall y Rossman (1995) sugieren que la investigación cualitativa requiere de la inmersión del investigador en el mundo de los informantes. Es a través de la inmersión con los participantes como el investigador logra comprender las perspectivas e ideas de los mismos.

Goetz & Le Compte, citados por Chopite (1995), señalan que las investigaciones de tipo cualitativo nos permiten describir y reconstruir en forma holística y detallada las características de las variables del fenómeno estudiado, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generados a partir de los fenómenos observados en escenarios distintos, de ahí que consideramos que se adecua al propósito del presente estudio, por cuanto el objetivo fundamental es el de analizar y comparar el uso de la escritura en diferentes centros escolares.

Se trató el **estudio de caso** como una parte de la investigación cualitativa, que permite el examen a profundidad de un fenómeno específico. Merriam (1988) señala que “un estudio de caso es un examen de un fenómeno específico tal como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social” (p.9).

La decisión para seleccionar el estudio de caso, que no es otra cosa que ‘el examen de una instancia en acción’, dependió de varios factores, pero fundamentalmente se seleccionó para responder a las preguntas ‘cómo’ y ‘por qué’ ocurren determinados fenómenos; del control que se puede tener sobre la unidad de investigación y de los resultados que se esperan.

Sujetos

Estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica: 4º, 5º y 6º grados.

Estudiantes de la Tercera Etapa de Educación Básica: 7º y 8º año, pertenecientes a centros educativos públicos y privados de la ciudad de Mérida.

La unidad de análisis es el aula de la asignatura Castellano y Literatura, pertenecientes a escuelas oficiales y privadas de la ciudad, distribuidas de la forma siguiente:

Oficiales

1- Unidad educativa Ramón Ignacio Guerra, identificada, para efectos del análisis y a los fines de mantener la privacidad en los resultados, con las siglas: UERIG

2- Unidad Educativa Rivas Dávila, identificada con las siglas: UERID

Privadas

1. Unidad Educativa La Salle. Identificada con las siglas UELASA

2. Unidad Educativa Colegio La Presentación, identificada con las siglas UELAPRE

Procedimiento de recolección de la información

a) Observaciones de clase, en un intento de registrar las complejas interacciones entre el docente y sus alumnos en el proceso de escritura, en diferentes aulas escolares.

b) Entrevistas semiestructuradas a un grupo de estudiantes de la Tercera Etapa de Educación Básica, pertenecientes a centros educativos oficiales y privados.

c) Revisión de las producciones escritas de algunos estudiantes entrevistados.

A los fines de realizar el análisis de los datos recogidos de la observación y entrevistas, leímos los registros y procedimos a definir las siguientes categorías:

Categorías de análisis

1) Tipos de escritos producidos:

1.1. Académicos

1.2. Literarios

1.3. Exámenes

1.4. Apuntes

1.5. “Trabajos y tareas”

2) Extensión de los textos producidos

3) Condiciones de la composición

3.1. Escritura individual o en grupo, realizada en la escuela

3.2. Escritura realizada en el hogar: tareas

4) Acompañamiento del docente en las tareas de composición: consignas y correcciones.

5) El proceso de composición

5.1. Planificación

5.2. Textualización o elaboración de esquemas y borradores

5.3. Revisión

5.4. Edición

5.5. En cuántas sesiones se realiza la composición de un texto.

Análisis

Para el análisis de la información recogida, se tomaron como referencia las categorías de análisis elaboradas. El análisis se hizo por etapas, sin establecer comparaciones entre instituciones oficiales y privadas, por cuanto no se observaron diferencias.

El uso de la escritura en la Segunda Etapa de Educación Básica

1. Tipos de escritos producidos:

1.1. Académicos: informativos:

Historia del estado Mérida

Los animales

1.2. Literarios:

Cuentos

1.3. Realización de otras producciones libres:

Composición sobre las vacaciones de agosto

Lo que me gusta de la escuela

Lo que haré en las vacaciones de diciembre

El docente asume como “composición” el pedirle a los alumnos que escriban libremente sobre un tema en particular.

1.4. Diarios personales.

La escritura se realiza alejada de la práctica social. El autor, en este caso el alumno, desconoce el propósito de su composición y sabe de antemano que será leída por el docente, pero con el único fin de corregir la ortografía, en consecuencia, su escritura carece de propósito funcional.

Los diarios personales no se realizan con un objetivo predeterminado. El docente solamente revisa si el alumno ha escrito algo. No se detiene para leerlo, aun cuando la consigna es que 'será compartido'.

La práctica del dictado se utiliza frecuentemente en la mayoría de las aulas, pero con el propósito de corregir la ortografía. Se subrayan los errores ortográficos y se les manda como tarea para el hogar repetir la palabra escrita correctamente 'n' número de veces en el cuaderno de caligrafía.

2. Extensión de los textos producidos

Son relativamente cortos, tanto los académicos como los literarios. Su extensión varía entre siete y once líneas.

3. Condiciones de la composición

3.1. Escritura realizada en la escuela: se hace de manera individual. No se observó interacción alumno-alumno ni alumno-docente. Tampoco se observó consulta de fuentes bibliohemerográficas, del diccionario ni de mapas.

En la entrevista, los informantes manifestaron que la actividad de composición en la clase no les agrada, por cuanto "sólo pueden escribir lo que se les viene a la mente" porque el docente no les permite revisar ningún material. Esta información coincide con lo observado en las clases y con el análisis de las producciones escritas, las mismas no reflejan contenidos sistematizados coherentemente.

3.2 Escritura realizada en el hogar: tareas: La revisión de la tarea se circunscribe a comprobar si el alumno la realizó y al señalamiento de errores ortográficos. Las tareas asignadas, no tienen una intencionalidad pedagógica, tampoco son analizadas y discutidas entre docente y alumnos.

La tarea, para el hogar también incluye la repetición de aquellas palabras en donde se han detectado errores ortográficos.

4. Acompañamiento del docente en las tareas de composición: consignas y correcciones.

En la clase el docente imparte instrucciones sobre el tema que se escribirá, por ejemplo "Elaboren una lista de los animales que habitan en el estado Mérida"

Elaboren una composición sobre:

- Las vacaciones de agosto
- Lo que me gusta de la escuela
- Lo que haré en las vacaciones de diciembre

El aporte del docente a las tareas de composición es sólo prescriptivo. Él señala lo que debe hacer el alumno en clase. Cuando se trata de textos académicos, generalmente son preguntas que exigen respuestas literales sobre el tema visto en clase, señalándole, en algunas ocasiones, como única fuente de consulta, el libro de texto.

El docente señala la tarea para el hogar sin dar ninguna otra información. Ejemplo: 1) "Hacer una narración y resumir los diferentes aspectos relacionados con los animales" 2) "Traer una ficha bibliográfica sobre el tema visto hoy en clase" 3) "Define utilizando tu propio vocabulario las siguientes palabras: tiempo, calendario domingo"

5. El proceso de composición

5.1 Planificación: Inexistencia de definición de propósitos que guían la actividad de escribir; ausencia de negociación de la tarea y ausencia de otro destinatario real que no sea el mismo profesor. No se elaboran esquemas ni borradores, no se hace acopio de bibliografía, mucho menos consulta de la misma.

5.2. Textualización: la tarea escolar de escribir se centra en la textualización. A los alumnos los pudimos observar en sus clases, con un lápiz en la mano y frente a una hoja de papel en blanco.

5.3. Revisión: continúa abordándose como corrección. No se realizan entrevistas de contenido, es decir, no se vuelve sobre el texto para solicitarle al alumno una explicación de lo que quiere expresar y de esta manera tachar, ampliar, aclarar, desarrollar ideas que no están explícitamente planteadas.

5.4. Edición: la edición es seguida a la exigencia de la tarea.

5.5. Número de sesiones para la composición de un texto: una sola.

El uso de la escritura en la Tercera Etapa de Educación Básica

Los datos presentados se refieren particularmente a actividades de enseñanza y aprendizaje, los cuales fueron recogidos en las observaciones de clase en el área de Lengua, asignatura "Castellano y Literatura".

En cuanto a la cantidad de actividades de composición, pudimos observar que la tendencia es la de no realizar este tipo de actividad. Tanto en el aula de 7° año como en 8° la composición de un texto completo está ausente del trabajo diario que allí se realiza. Durante el trimestre observado en ambos cursos, en el que recibieron seis horas semanales de clase (70 horas de clase aproximadamente), no se produjeron actividades orientadas a la producción de textos verdaderos, queremos decir, textos con mensajes reales en función de las propias necesidades y proyectos de cada estudiante, y menos aún, dirigidos a destinatarios reales.

En estos grupos la escritura queda relegada a responder exámenes, a tomar apuntes y a resolver

ejercicios indicados por el profesor como actividad que tiene lugar una vez que él proporciona las explicaciones relacionadas con el contenido a estudiar. En muchos casos, estas actividades son asignadas como trabajos o tareas para ser resueltas por el estudiante en el hogar. Un ejemplo de un examen formal es el siguiente:

Profesor (P): ¿Cuáles son las partes de la oración?

Respuesta del alumno (R. A.): Sujeto, predicado y el verbo.

P.: ¿Cuál es la función de un sustantivo en la oración?

R. A.: Indicar a la persona.

P.: ¿Cuál es la palabra gramatical que sirve para aclarar cualidades de personas o cosas?

R. A.: El adjetivo.

P.: ¿Cuáles son tus expectativas para este curso?

R. A.: Trabajar mucho para eximir todas las materias.

Las clases son desarrolladas siguiendo lo establecido en el programa de estudio, el cual hace énfasis en aspectos gramaticales, tales como el estudio de los elementos de la oración y tipos de palabras. Las actividades prácticas, que el profesor solicita a los estudiantes realizar, consisten en responder preguntas cuyas respuestas se encuentran directamente en el libro de texto de la asignatura. Por ejemplo, en el curso de 7° grado, en una clase observada, el profesor y los alumnos realizaban la siguiente actividad: el profesor les indicó buscar el libro de castellano y leer todos en la página – titulada “La comunicación y sus elementos”. Los alumnos leyeron individualmente y en silencio por aproximadamente 15 minutos. Luego, sin mediar discusión o explicación alguna sobre lo leído, el profesor les dijo: “Vamos a hacer la siguiente actividad: busquen el cuaderno de castellano y escriban la siguiente consigna: Considerando la lectura realizada haga una paráfrasis de los siguientes conceptos”

1. emisor e intérprete
2. receptor o interpretante
3. mensaje
4. código
5. contexto
6. canal

Los alumnos, sin mediar discusión alguna, se dedicaron a buscar las respuestas en el texto leído y a copiarlas en el cuaderno. Al revisar lo escrito por ellos, nos dimos cuenta que las respuestas eran muy similares entre todos, respuestas del tipo:

1. Emisor o intérprete: Tiene la función de transmitir el mensaje, puede ser un individuo, un grupo, un libro, etc.

2. Receptor o interpretante: es el elemento que recibe el mensaje. Realiza y traduce o interpreta el código utilizado por el intérprete.

3. Mensaje: es lo transmitido, como ideas, opiniones, etc.

4. Código: es el conjunto de signos, señales, símbolos establecidos por el hombre para comunicarse.

A partir de este registro podemos inferir lo que constituye la enseñanza de la lengua:

(a) No existe, de parte del docente y alumnos, un tratamiento adecuado de los saberes. No existe posibilidad alguna de explicación, discusión, análisis y elaboración sobre el contenido objeto de aprendizaje. No hubo estudio ni análisis sobre el proceso de comunicación, partiendo de la experiencia inmediata de todos los participantes del grupo, ni hubo un trabajo sobre “el parafraseo”.

(b) Los procesos de pensamiento que se privilegian para llevar a cabo el aprendizaje son limitados, centrados en la habilidad del estudiante para ubicar en el texto la respuesta que corresponde a la pregunta o tópico indicado.

(c) La escritura existe en el aula como un medio para copiar en su cuaderno desde el libro de texto. Aquí no hubo parafraseo

(d) La escritura es la evidencia que queda de que se trabajan los contenidos fijados por el programa.

En otra de las clases observadas en 7° grado se trataba el tema “palabras homófonas”. El procedimiento seguido fue el siguiente:

El profesor realizó una breve explicación sobre este tipo de palabras y señaló: “vamos a estudiar hoy qué son las palabras homófonas. ¿Alguien tiene idea en qué consisten?” Hizo una pausa para escuchar a los estudiantes. Silencio absoluto.

Él prosiguió: “Las palabras homófonas son aquellas que suenan igual, se escriben diferente y significan diferente”. Veamos qué dice el diccionario. Busquen el significado”.

Un alumno pidió la palabra: Profe, encontré homófono, leyó: “dícese de las voces de distinto significado pero de igual sonido, como atajo y hatajo”.

Profe: Ven, es lo mismo que les he explicado. Estas palabras al pronunciarlas suenan igual, pero se escriben diferente y su significado también es diferente.

Veamos ejemplos: (escribió en el pizarra) *Haz, has y as, si las pronunciamos se oyen igual: as, as y as, pero ahora busquemos su significado:*

Haz: manojos de espigas, conjunto de rayos luminosos

Haz: cara o rostro, haz de la tierra, la superficie de la tierra

Has: Pretérito del verbo haber. Por ejemplo, has venido

As: carta de la baraja que lleva el número uno. Punto único de una de las caras del dado

As: el que descuella y aventaja a los demás en un oficio, arte o deporte

Veamos otros ejemplos:

Tuvo — tubo

Vacilo — bacilo

errar — Herrar

Busquen en el diccionario qué significa cada una

Tuvo: pretérito del verbo tener

Tubo: pieza hueca, cilíndrica por donde circulan los líquidos

Vacilo: dudo

Bacilo: bacteria con forma de bastoncito

Error: cometer un error

Herrar: poner la herradura al caballo, marcar el ganado

P.: Ahora van a realizar la siguiente actividad en su cuaderno: con cada palabra escribir dos oraciones. Los estudiantes se dedicaron a la actividad, pero pronto se oyó el timbre que indicaba la finalización de la clase.

1. Tipos de textos producidos

A partir de los datos recogidos, pudimos constatar que los textos que se producen en las clases de castellano no son textos reales porque carecen de una intencionalidad clara para el estudiante como autor y carecen, también, por lo tanto, de un contexto comunicativo claro y explícito. La mayoría de los textos producidos podríamos ubicarlos en los siguientes tipos:

1.1. *Apuntes tomados de las clases*, cuya información proviene de las explicaciones del docente o de los dictados que él proporciona, para que sean registrados y luego estudiados por los alumnos.

1.2. *Trabajos y tareas* que el profesor asigna. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Seleccione tres tipos de noticias, una de sucesos,

otra de economía y finanzas y otra de deportes. Luego:

(a) Léala e identifique los siguientes datos: título, subtítulo

(b) Escriba una paráfrasis sobre el contenido de la noticia

(c) Escriba una opinión personal sobre el contenido de cada noticia.

- Otra tarea: Lea los refranes que aparecen en la página 68, Después de leerlos escriba una paráfrasis de cada uno.

- Con la ayuda del diccionario, localice y escriba el significado de las siguientes palabras:

- | | |
|--------------|------------|
| a. Abarrotar | e. Cavilar |
| b. Dicción | f. Brecha |
| c. Acre | g. Fútil |
| d. Exhortar | h. Fulgor |
| e. Baluarte | i. Bizarro |

- Tarea: Escribir una paráfrasis sobre el relato leído y explicar cuál es la enseñanza o moraleja que deja la lectura

1.3 *Redactar cuentos o historias*, pero que en definitiva, son percibidas por la observadora como trabajos o tareas a ser realizadas por el estudiante por encargo y no porque verdaderamente él decida hacerlo, porque le agrada o por otros motivos.

Por ejemplo, en una clase observada el profesor asignó la siguiente tarea:

“Siguiendo las instrucciones, redacte en su cuaderno un cuento, historia o relato. 1) Debe tener inicio, nudo y desenlace; 2) contendrá por lo menos dos personajes principales; 3) debe contener narración, descripción y diálogo. Para saber cómo se estructura, examine los cuentos que aparecen en el libro de lectura”.

1.4 Realización de otras producciones libres, del tipo:

¿Qué haría yo para proteger los bosques tropicales?

¿Cuáles son mis impresiones sobre el vídeo “Vida de los animales salvajes”.

Mis impresiones sobre las consecuencias del consumo de drogas.



2. Extensión de los textos producidos

En el caso de la redacción de noticias, la extensión es relativamente corta, aproximadamente de 10 a 12 líneas. Cuando se trataba de la escritura de algún cuento o historia, la extensión aumentaba, llegando algunos estudiantes a escribir 2 páginas completas en su cuaderno, por ambos lados.

3. Condiciones de la composición

3.1 Escritura realizada en el aula, de manera individual. Se observó que una vez que el profesor explica el tema correspondiente, inmediatamente viene la indicación de una actividad que debe ser resuelta por cada alumno en solitario, de modo que las interacciones alumno-docente son escasas, sólo cuando el estudiante tiene alguna pregunta, le está permitido hacerla y en todo caso, no se somete a discusión, quien la responde es el docente y las interacciones alumno-alumno pareciera que están prohibidas. Durante estos momentos, a los estudiantes no les es permitido hablar, comunicarse entre ellos, ni mucho menos, levantarse de su lugar para caminar por el salón e intercambiar puntos de vista sobre la tarea a realizar. Tampoco se observó consulta de fuentes bibliohemerográficas; lo que sí utilizan bastante es el diccionario, como recurso de consulta individual, ya que es obligatorio para cada alumno tener entre sus útiles escolares un diccionario.

3.2 Actividades de escritura como tareas a ser resueltas en el hogar. Por las instrucciones que se proporcionan, consideramos que casi siempre éstas tienen que ser resueltas individualmente. No observamos que hubiera alguna asignación para realizar en equipo, ni sugerencias para trabajar en grupo.

3.3 En las entrevistas con los estudiantes, manifestaron que la actividad de escribir en la clase no les agrada, por una serie de razones: a) escriben sólo lo que al profesor le gusta y quiere que ellos escriban; a ellos les gustaría escribir sobre sus experiencias, sobre sus actividades favoritas, sobre algo que leyeron y les impactó...; b) no tienen tiempo suficiente para pensar y escribir y por eso sólo escriben “lo que se les viene a la mente”. c) además, no pueden revisar ningún material relacionado con lo que van a escribir. Esta información coincide con lo observado en las clases y con el análisis de las producciones escritas, las cuales reflejan ideas escasas y expuestas con poca coherencia.

4. Acompañamiento del docente en las tareas de composición: consignas y correcciones.

Como se deduce de lo expuesto antes, el profesor tiene un papel bastante directivo en la clase. Toda la clase gira en torno a las ideas, propuestas, explicaciones y sugerencias presentadas por él. Él es quien presenta

el tema, lo desarrolla y luego imparte instrucciones sobre lo que deben hacer los estudiantes que, en su mayor parte, se trata de algo que deben escribir, pero, a pesar de toda esta actividad desplegada, pensamos que no existe acompañamiento del docente en las tareas de composición. Con relación al tema de la escritura, el docente no muestra estrategias que se constituyan en herramientas efectivas para favorecer procesos de composición en sus estudiantes. Por otra parte, llama poderosamente la atención que en ningún caso, el docente se muestra ante los estudiantes como un escritor, como modelo a seguir por sus alumnos. Si bien el docente realiza muchas cosas en el aula, muy rara vez escribe verdaderamente, sólo en el caso de hacer anotaciones en la pizarra o sobre la página escrita, propiedad del alumno, que tiene ante sí para corregir.

Por lo tanto, la orientación y acompañamiento a los estudiantes para escribir, aunque nos cueste admitirlo, no existe, sólo hay presentación en clase de actividades a realizar y de instrucciones y sugerencias para tareas que los alumnos deben hacer para completar su “aprendizaje”, como una forma de “ejercitar ciertas habilidades” y de “fijar para evitar el olvido”.

En la mayoría de las sesiones de clases observadas en la tercera etapa, quién decidía qué actividades se debían realizar era el profesor, bien porque él planteara la actividad, o bien porque indicara aquella propuesta por el libro de texto. En todo caso, no observamos oportunidades en que los estudiantes propusieran alguna actividad libre de escritura, ni menos aún proponer temas sobre los que les agradaría componer un texto.

Con relación a la corrección, la actividad se circunscribe, en primer lugar, a comprobar si el alumno realizó la tarea, si lo hizo ordenadamente, con letra legible y a señalar los errores ortográficos. Las tareas asignadas se constituyen en un fin en sí mismas, sin una intencionalidad pedagógica que permita al docente observar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y a éstos conocer cuáles son sus fortalezas y cuáles sus debilidades en el aprendizaje y cómo hacer para continuar avanzando.

5. El proceso de composición.

No existe atención al proceso de composición. Los estudiantes escriben mucho, tanto en la clase como fuera de ella, pero esto no les ayuda a desarrollarse como escritores, porque la escritura es copia, y la copia sin un referente, sin reflexión y sin una orientación clara parece que sirve poco para aprender a escribir, para apropiarse del lenguaje que se escribe, de las características de los géneros, del mismo léxico y menos aún sirve para desarrollar estrategias de composición. Creemos que para

que los estudiantes desarrollen habilidades de composición necesitan en la escuela de profesores que les muestren cómo se escribe, que les ofrezcan orientaciones procedimentales sobre lo que deben hacer para escribir. Cómo hacer para planificar el desarrollo escrito de un tema, y según el tipo de texto, cómo preparar un esquema, o simplemente cómo iniciar con una idea interesante, atractiva; cómo textualizar o elaborar borradores, cómo ayudarlos a entender que la escritura no surge de una vez y para siempre precisa y limpia, que necesita de muchos borradores y que esto depende del contexto comunicativo (destinatario y objetivos); cómo revisar sucesivamente esos borradores hasta lograr aquél que nos satisfaga porque dice lo que deseamos decir. En las clases observadas no observamos este proceso. Nunca observamos la planificación para escribir un texto, la necesidad de consultar bibliografía sobre el tema de interés para abordar la composición; discusión de ideas, negociación de aquellas que creemos apuntan a los propósitos de la escritura de un determinado texto; los estudiantes no elaboran borradores, cuando escriben lo que producen ya es su versión definitiva, ni menos aún observamos sesiones de revisión de algún escrito; no se realizan discusiones sobre las ideas escritas, no se vuelve sobre el texto para conversar con el alumno sobre lo que quiere decir, sobre cómo decirlo, y de esta manera tachar, ampliar, aclarar, desarrollar ideas que no están explícitamente planteadas.

Esta práctica de la escritura procedimental no ha llegado aún a las aulas de la tercera etapa de Básica, por lo menos, en los centros educativos observados.

Conclusiones

De las observaciones realizadas, pudimos determinar que los alumnos pertenecientes a la segunda y tercera etapas de Educación Básica, sólo escriben por exigencias escolares. El diario personal lo asumen como una obligación tediosa y no manifiestan que tenga, para su desarrollo personal, alguna utilidad. La elaboración de composiciones se constituye en una tarea sin sentido para el estudiante ya que no tiene ni propósito ni destinatario real que no sea el de satisfacer requerimientos del propio docente.

Por su parte los jóvenes de estas etapas de Educación Básica, no realizan una escritura reflexiva y creativa que fomente el desarrollo del pensamiento y que permita desarrollar su actitud crítica frente a situaciones o problemas, sólo escriben como encargo del docente,

para cumplir con tareas asignadas referidas a los contenidos programáticos, lo que implica una total ausencia de la escritura para expresar pensamientos, sentimientos, afectos. Tampoco existe la escritura en el aula como función comunicativa en la que los estudiantes comuniquen sus ideas, pensamientos, sentimientos e información a otros.

De ahí que el análisis de las producciones escritas de los participantes en esta investigación, concuerda con los resultados encontrados por Britton, citado por Cassany (1999), en el sentido de que se descuida el amplio rango de funciones que ejerce lo escrito.

Aspecto que llamó poderosamente la atención, en nuestras observaciones, es la falta de oralidad en las clases de lengua. En ningún momento se reflexiona sobre la composición ni se hace intercambio de ideas sobre lo que habrá de escribirse, sobre lo escrito y sobre cómo mejorarlo atendiendo al significado que se quiere expresar, al propósito de la escritura y al destinatario, en consecuencia, no se favorece el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

No se exploran las actitudes de los alumnos sobre la escritura, no se les pregunta sobre qué aspectos les gustaría escribir, qué dificultades confrontan al enfrentar la tarea de escritura, por qué y para qué escriben. Las preferencias de los alumnos es un aspecto desconocido por el docente.

No se concibe la escritura como un instrumento de aprendizaje ni como una actividad que permite desarrollar la creatividad, podríamos afirmar que es, más bien, un medio para evaluar, pero sólo la ortografía, ya que en ningún momento se observó que se utilizara para que los alumnos corrigieran la coherencia u otros aspectos gramaticales y léxicos

En la escritura de los estudiantes la prevalencia es la copia, la escritura reflexiva y creativa es una gran ausente, lo cual cercena el desarrollo del espíritu crítico en los jóvenes.

Los estudiantes escriben sin ninguna intencionalidad. Quizás la intención que subyace a la actividad es satisfacer demandas del docente, y el deseo de ser evaluado positivamente para aprobar. De esta forma, la escritura se convierte en una herramienta de evaluación y no en una experiencia que induzca a los alumnos a aprender a escribir, a desarrollar competencias de composición y, más importante aún, a desarrollar su pensamiento gracias a la función epistémica que tiene la escritura (Tebersosky, 1995)

El cuaderno, como el único portador del texto escrito producido por el alumno. Esto significa que los estudiantes no escriben sobre otros soportes que no sea

el cuaderno de trabajo llevado desde el inicio del año escolar. Así vemos como todo lo que él escribe en el área de lenguaje lo hace sobre este instrumento. Esto nos indica que la escritura como función social y para auténticos destinatarios no existe.

En general, el profesor de lenguaje debe entender que esta área no se restringe a aprender ciertos contenidos como materia circunscrita a un programa, sino que es un área que atraviesa el currículum transversalmente, y que,

por tanto, está presente en todo el trabajo pedagógico de tres maneras: a) como sistema de comunicación en la clase; b) como medio de aprendizaje y c) como objeto de conocimiento que requiere el desarrollo de una variedad de competencias. Cuando el aula se organiza como espacio permanente de aprendizaje del lenguaje es posible contribuir al desarrollo de individuos lectores y escritores autónomos, críticos y participativos. (E)

Bibliografía

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Goetz, J. P. & Le Compte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez P. M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos*. Santiago de Chile. Dolmen estudios.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd. Edition) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Teberosky, A. (1995). ¿Para qué aprender a escribir? En A. Teberosky y L. Tolchinsky. *Más allá de la alfabetización*. Argentina: Santillana.



MENSAJE DE LOS GANSOS: EL TRABAJO UNA DIVERSIÓN

Cuando veas los gansos dirigiéndose hacia el sur para el invierno, fíjate que vuelan formando una V. Se ha comprobado que cuando cada pájaro bate sus alas, produce un movimiento en el aire que ayuda al pájaro que va detrás de él. Volando en V la bandada completa aumenta por lo menos en un 71% más de su poder que si cada pájaro volara solo.

Conclusión N° 1. Las personas que comparten una dirección común y tienen sentido de comunidad pueden llegar a donde deseen más fácil y rápidamente porque van apoyándose mutuamente. Si están unidos avanzan más rápido.

Cada vez que un ganso se sale de la formación, siente inmediatamente la resistencia del aire, se da cuenta de la dificultad de hacerlo solo y rápidamente regresa a su formación.

Conclusión N° 2. Hay que mantenerse cerca de aquellos que se dirigen en un mismo sentido para conseguir los objetivos comunes. Todos se benefician.

Cuando el líder de los gansos se cansa, se pasa a uno de los puestos de atrás y otro ganso toma su lugar.

Conclusión N° 3. Hay que saber elegir el líder. Obtendremos mejores resultados si tomamos turnos haciendo los trabajos más difíciles, ceder con gallardía y sin egoísmo a otro con capacidad, para seguir hacia la meta.

Los gansos que van detrás graznan para alentar a los que van delante a mantener la velocidad.

Conclusión N° 4. Una palabra de aliento produce grandes beneficios.

Finalmente cuando un ganso se enferma o cae herido por un disparo, otros gansos salen de la formación y lo siguen para ayudarlo y protegerlo. Se quedan acompañándolo hasta que está nuevamente en condiciones de volar o hasta que muere y sólo entonces vuelven a su bandada o se unen a otro grupo.

Conclusión N° 5. Mantengámonos uno al lado del otro ayudándonos y acompañándonos. Dar para recibir. Todas las metas están a nuestro alcance.

Con esta lección, actuando con lógica, somos mejores como personas y como grupo.

Dr. Ramón Rosales Duno / Médico Internista y de Salud Pública

Informe de la UNESCO

VENEZUELA NO ALCANZARÁ LA META DE EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Venezuela, Nicaragua y Paraguay no conseguirá para 2015 la universalización de la enseñanza primaria ni tampoco, con otros 10 países de América Latina, reducir la mitad el número de adultos analfabetos, informó ayer la Organización de la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Según el informe Mundial 2002 sobre el Seguimiento del Plan de Educación para Todos adoptado en Dakar en 2000, que se presentó ayer en Londres, los niños no tendrán acceso a una enseñanza primaria gratuita y de calidad aceptable para 2015 en 57 países, entre ellos Arabia Saudí, China, Marruecos, Turquía y Yugoslavia.

La comunidad internacional se comprometió en Dakar a que para 2015 todos los niños en edad escolar tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita de calidad aceptable, se suprima la disparidad entre los sexos en la escuela y se reduzca a la mitad el número de adultos analfabetos entre otros objetivos.

Según el informe, elaborado por un equipo internacional independiente, “si persiste la tendencia actual”, más de 70 naciones, “en las que vive la tercera parte de la población mundial”, no alcanzarán las metas fijadas en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar.

Brasil, Ecuador, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela son los países iberoamericanos en los que la reducción a la mitad de los adultos analfabetos puede ser una utopía en 2015.

Guatemala es el único país latinoamericano que figura en la lista de 31 países que se alejan del objetivo del alcanzar la paridad entre los sexos en la escuela, al igual que Angola, Burundi, India, Irak, entre otros.

El informe del seguimiento del plan revela que 83 países sí se llevan camino de alcanzar los objetivos de Dakar, destacó la Unesco.