

## **CUANDO LA ENSEÑANZA MARCA LA DIFERENCIA <sup>1</sup>**

### **UN ESTUDIO DE CASOS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN EL ÚLTIMO GRADO DE PRIMARIA, EN EL URUGUAY**

*Beatriz Picaroni*

La investigación que presento en este artículo, tomando en cuenta algunas de las derivaciones que tuvo el segundo diagnóstico del sistema educativo uruguayo<sup>2</sup> (Comisión Económica para América Latina, CEPAL.1990-1992, por encargo de la Administración Nacional de la Educación Pública, ANEP) se centra en los efectos que sobre la enseñanza del Lenguaje tuvo la aparición de nuevas posturas didácticas en Uruguay.

Los resultados del estudio de CEPAL dieron cuenta sobre la existencia, en los sectores deprivados socioculturalmente, de cierta pérdida del valor que la educación agrega al capital cultural familiar que dispone cada uno aunque, a la vez que abrieron una luz sobre la importancia que tiene la intervención oportuna de la escuela, al identificar algunas instituciones que se desviaban de la tendencia general encontrada.

En la última década del siglo XX, en franca discrepancia a las posiciones conductistas en Didáctica que venían influyendo fuertemente en la educación uruguaya a partir de los años 70, emergieron con cierta fuerza las posturas constructivistas. Éstas, más que un modelo teórico son una serie de recomendaciones para preparar un ambiente de aprendizaje que facilite la construcción del conocimiento por parte del alumno. Se concibe que el mismo es producto de la interacción entre cada individuo, su grupo y la realidad por lo que cada sujeto construye significados a partir de la información con que se enfrenta, en función de dicha interacción.

A lo anterior se agrega también el hecho de que, desde los inicios de la década del 70, a nivel internacional, se venía sistematizando conocimientos a partir de investigaciones que desde la Psicología, estaban fundamentalmente orientadas a indagar sobre los procesos de aprendizaje del Lenguaje en las etapas iniciales de la escolaridad, y que, desde la Lingüística<sup>3</sup> estaban focalizadas para determinar cómo es el proceso de apropiación de la lengua por parte de los usuarios. A partir de lo anterior y quizás debido a la escasez de investigaciones didácticas en nuestro país, se produjeron una serie de hechos que tuvieron consecuencias en la enseñanza del Lenguaje.

- Pasaje directo al aula de los aportes provenientes de las investigaciones psicológicas y lingüísticas.
- Construcción de conocimiento teórico a partir de las experiencias personales de grupos de docentes muy bien intencionados, pero que muchas veces llevaron a resaltar posturas de

---

<sup>1</sup> Este artículo es una síntesis del Informe de investigación realizada para obtener el título de Máster en Políticas Públicas en la Universidad ORT-Uruguay.

<sup>2</sup> Se considera que el primer diagnóstico de este tipo en el país, fue el realizado por la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE) dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, con la asesoría de la UNESCO en 1964.

<sup>3</sup> La Lingüística como ciencia aplicada a la educación, tuvo un amplísimo desarrollo en el último cuarto del siglo XX.

carácter espontaneísta que diferían las intervenciones docentes para no coartar los procesos personales de aprendizaje. Dicha producción tuvo difusión a otros maestros, por transmisiones orales que no siempre fueron directas.

- Profusa producción de conocimiento lingüístico de carácter muy especializado, poco accesible directamente al maestro por el tipo de formación recibida en sus estudios profesionales iniciales.

Todo lo anterior llevó a que, a partir de la difusión de estos conocimientos que se realizó en forma amplia, pero sin la debida sistematización, se abriera un abanico de posibles interpretaciones personales utilizando un rótulo común: enfoque constructivista de la enseñanza, que en algunos casos tuvo serias repercusiones en las salas de clase. De todas ellas se destaca una: la jerarquización de la importancia de dos aspectos básicos -el aprendizaje en las etapas iniciales y el objeto de conocimiento - pero a costa del pasaje a segundo término de la importancia de la enseñanza.

En la investigación desarrollada me centro intencionalmente en el análisis de las variables de tipo didáctico con el fin de describir estrategias de enseñanza que orientan mejores procesos de aprendizaje del Lenguaje, en niños que provienen de familias deprivadas desde el punto de vista sociocultural y que ya han completado el período inicial, de la adquisición de la Lengua Escrita.

Para hacerlo abordo el estudio desde un enfoque cuali-cuantitativo haciendo el seguimiento de siete grupos de sexto año de Primaria, categorizadas en 1997 (ANEP-MECAEP<sup>4</sup>-UMRE<sup>5</sup>) como pertenecientes a Contextos Socioculturales Desfavorables, los que seleccioné a partir de sus antecedentes de 1998, cuando el panel identificado cursaba tercer grado.

## 1. EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La Escuela Primaria en el Uruguay se propone garantizar a todos los niños los conocimientos fundamentales que les permitan desempeñarse en la vida social así como continuar aprendiendo dentro y fuera del sistema educativo. El Lenguaje en su doble estatus de objeto y de herramienta de conocimiento, constituye uno de los aprendizajes fundamentales por los que la escuela debe responder.

Pero lamentablemente las instituciones educativas muchas veces no cumplen con todos los objetivos que se proponen o dan cuenta de una profunda inequidad en sus logros, como se constata a partir de los datos obtenidos en la Primera Evaluación Nacional de Aprendizajes en 6º año (Censo.- ANEP-UMRE. 1996)

Tabla 1. Suficiencia en Lenguaje de acuerdo al origen sociocultural de la familia- 6to -1996

PORCENTAJE DE ALUMNOS SUFICIENTES EN LENGUAJE	CONTEXTO SOCIOCULTURAL					TOTAL PAÍS
	MUY FAV	FAVOR	MEDIO	DESFAVOR	MUY DESF	
	85.4%	70.2%	58.4%	48.5%	37.1%	57.1%

Fuente: ANEP-MECAEP. Unidad de Medición de Resultados Educativos.- Segundo Informe de Difusión de Resultados (3/97).

De la lectura de la Tabla 1 se desprende que solo algo más de la mitad de los alumnos de 6º año logran, promedialmente, suficiencia en Lenguaje. Pero cuando se discrimina según el origen

<sup>4</sup> MECAEP: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria. ANEP-Banco Mundial

<sup>5</sup> UMRE: Unidad de Medición de Rendimientos Educativos. Componente del Proyecto MECAEP

sociocultural de las familias a la que los niños pertenecen, se observa una diferencia de casi 50 puntos porcentuales en contra de aquellos que provienen de los hogares más pobres. Esta conclusión confirmaría los hallazgos empíricos tradicionales, referentes a la correlación existente entre el bajo rendimiento escolar y la pobreza sociocultural de las familias de los niños.

No obstante, **la escuela puede marcar la diferencia**. Este estudio se inscribe en una línea de investigación que cuestiona la tendencia que considera que la escuela reproduce fatalísticamente las desigualdades sociales. A partir del estudio de la CEPAL mencionado al inicio del artículo, se encontraron casos contrafácticos, a partir de los cuáles se identificaron variables escolares que explicarían las diferencias (Ravela, 1993). En la primera evaluación nacional de 1996, también se detectaron 41 escuelas de las 503 que atendían población de Contextos Muy Desfavorables (en un total de 1294 escuelas censadas) en las que se había logrado entre un 75,1 %y el 100% de alumnos suficientes en Lenguaje(1997. ANEP-UMRE), según surge de los datos de la Tabla 2.

Tabla 2. Distribución de Escuelas por contexto según tramos de suficiencia en Lenguaje. Censo 96

SUFICIENCIA EN LENGUAJE	MUY FAVOR	FAVOR	MEDIO	DESFAV	MUY DESFAV
Entre 75,1 y 100%	120	68	26	26	41
Entre 57,5 y 75 %	32	71	57	57	50
Entre 39,4% y 57,4	6	34	86	86	128
Entre 0 y 39,3%	1	9	85	65	284
TOTAL DEL PAÍS	159	182	196	254	503

Fuente: ANEP-MECAEP. Unidad de Medición de Resultados Educativos.- Segundo Informe de Difusión de Resultados (3/97).

Si bien estas 41 escuelas representan apenas el 8.2% del universo de instituciones de Primaria del país que atienden población que proviene de los sectores más desfavorecidos desde el punto de vista sociocultural y tan solo el 3.2% del total de escuelas del país, esta situación permite afirmar que, en alguna medida, la acción escolar puede marcar la diferencia.

En 1999, a partir de los resultados de la Evaluación Censal de 1996, la UMRE presenta dos estudios<sup>6</sup>. El primero es un análisis cuantitativo respecto a las variables institucionales y pedagógicas que explican las diferencias de resultados al interior del conjunto de escuelas urbanas de contextos desfavorables. El segundo ofrece una mirada cualitativa sobre dicho tema y da cuenta de un estudio en profundidad de 10 escuelas ubicadas en contextos desfavorables: seis cuyos alumnos obtuvieron buenos resultados en sus rendimientos académicos y cuatro con rendimientos disminuidos.

El estudio estadístico muestra entre otras constataciones, las referidas a la dimensión técnico-pedagógica de la enseñanza. Una de las variables construidas *-actualización pedagógica de la maestra del grupo*<sup>7</sup>, se propuso medir en qué medida los docentes habían incorporado enfoques didácticos desarrollados en el país en la última década del siglo XX. Dicha variable resultó ser una de las que mejor explicara los resultados ajustados en los contextos sociales desfavorables y áreas de aprendizaje analizados. Ello indica que los alumnos de los docentes que tenían una visión más compleja de la labor

<sup>6</sup>Los estudios se presentaron en el libro: ANEP/PROYECTO MECAEP/ UMRE. 1999. *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo: S/n.

<sup>7</sup> Los detalles sobre la construcción de esta variable se encuentran en *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*.

de enseñar y de los procesos de aprendizaje de los niños, obtuvieron mejores resultados en las pruebas, que el resto.

A partir del Estudio de Casos se pudieron relevar algunas características institucionales que explicaban la variabilidad de los resultados, así como leves señales sobre las prácticas de enseñanza en el aula que también lo podrían hacer. El propio informe realizado por la UMRE plantea que no fue posible responder a preguntas tales como: *"¿Qué tipo de actividades y enfoques de la enseñanza tienen mayor efecto sobre las capacidades y conocimientos de los niños en sectores socioculturalmente desfavorecidos?"*(ANEP-UMRE, 1999).

En la investigación me propuse continuar trabajando sobre este aspecto, concentrándome exclusivamente en el área del Lenguaje. En función de ello busqué dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

*¿Qué estrategias de enseñanza en Lenguaje pueden ayudar a romper, en los sectores más pobres de la población, la asociación existente entre rendimientos escolares en Lenguaje y el contexto sociocultural de origen de los niños?*

El objetivo fundamental del trabajo fue describir formas de enseñanza en Lenguaje que favorecieran los aprendizajes en los niños que provienen de los sectores pobres de la población, en el entendido de que revalorizar la enseñanza como uno de los factores que permite atender con equidad parte de las diferencias provenientes de los contextos socioculturales de origen, es fundamental por muchas razones.

En primer término los datos proporcionados por la UMRE arrojan lo siguiente: en 1996, el 47.1% de los niños que cursaban sexto grado provenían de los sectores socioculturales más desfavorecidos; en 1998 el 46.6 % de los alumnos de 3er. Año estaba en similar situación; en 1999, se observaba lo mismo para el 47.6% de los niños de 6º año. El hecho de que casi la mitad de la población escolar del país esté afectada por condiciones de pobreza obliga a dar prioridad en la agenda, también, al tema de la enseñanza.

En segundo lugar, considero que es necesario encontrar caminos para que en algunas instituciones se pueda revertir *"una suerte de resignación frente a los graves problemas sociales que se debe afrontar, que aún en medio del esfuerzo del trabajo cotidiano, lleva en algunos casos a bajar el nivel de expectativas con respecto a los logros de los alumnos y a priorizar aspectos muy importantes, pero que no focalizan en lo pedagógico."*(ANEP-UMRE, 1999)

En tercer lugar, entiendo que producir conocimiento con relación a la enseñanza es muy necesario para elevar la calidad del servicio educativo de un país. Estos insumos serían un aporte básico a la formación inicial del magisterio, a efectos de preparar a los futuros docentes para atender la diversidad cultural de los alumnos provenientes, en una gran proporción, de los sectores socioculturales más pobres.

En términos generales, se parte de la hipótesis de que **la enseñanza, entendida como proceso de mediación entre el alumno y el conocimiento, es un factor fundamental para ayudar a aprender a los niños provenientes de contextos socioculturales desfavorables.** Se sabe que en estas situaciones, los procesos de socialización primaria, que son de responsabilidad de la familia, están disminuidos porque sus miembros deben priorizar la atención de las necesidades básicas que están muy resentidas. Por esta razón en los primeros años de vida, justamente en el momento de desarrollo más pleno de los potenciales individuales, estos niños tienen poca estimulación para aprovechar en profundidad lo que puede ser aportado por los distintos agentes mediadores con el conocimiento. El

lenguaje verbal es fundamental en el desarrollo del pensamiento humano, pero muchas veces las formas de comunicación que las familias de los hogares deprivados usan más frecuentemente no están basadas en él. En estos casos es muy común que se establezca poco diálogo entre los miembros de la familia e incluso se sustituya en la comunicación, la mayor cantidad de palabras por otros tipos de lenguaje. Creo que todo lo señalado incide negativamente sobre el capital cultural con el que estos niños ingresan a la escuela y por ende se dificulta la acción educativa de la misma.

Para efectivizar la respuesta de la pregunta de investigación, las principales cuestiones a dilucidar fueron las siguientes:

- i. *¿Cómo varía el aprendizaje en Lenguaje de algunos grupos de niños pertenecientes a familias de contextos desfavorables, con rendimientos por encima de lo esperable en la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Tercer Año- 1998, a lo largo del curso del 6° grado durante el año 2001?*<sup>8</sup>
- ii. *¿Qué estrategias de enseñanza en Lenguaje desarrollan las maestras de 6° año para favorecer los aprendizajes de los niños identificados en el panel?*
- iii. *¿Cuáles son las diferencias en el enfoque de la enseñanza del Lenguaje de los maestros de los grupos que logran mayor incremento en el aprendizaje, con respecto al de los grupos que avanzan menos?*

## **2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Utilicé un diseño longitudinal de panel y trabajé con la metodología basada en el estudio de casos. Puede caracterizarse el trabajo como DESCRIPTIVO y EXPLICATIVO. Por una parte da cuenta tanto de los avances en las competencias lingüísticas de los niños integrantes de los grupos que conforman los casos, como de las estrategias de enseñanza desarrolladas por los Maestros de 6° año durante ocho meses de trabajo escolar. Por otra permite explicar la variabilidad de la variable dependiente -Aprendizajes en Lenguaje- en función de la variable independiente -Formas de enseñanza- .

En este trabajo conjugué las dos tradiciones de investigación (cuantitativa y cualitativa), en el entendido que la misma lógica de inferencia subyace a ambas. Seguí por opción la línea marcada por Miles y Huberman (1994), autores que consideran que los fenómenos sociales existen en el mundo real y que se puede descubrir entre ellos algunas relaciones legítimas y razonablemente estables. Entienden que su tarea es formular las regularidades tan precisamente como sea posible permaneciendo atentos a su alcance y a su generalización, así como a las contingencias locales e históricas que presiden su aparición. Marcan la diferencia con algunas escuelas de pensamiento de la fenomenología social, aunque se inclinan hacia una metodología más inductiva para hacer la luz sobre los procesos sociales pero no comparten la defensa de una aproximación "cuasi-mágica" del análisis de datos. Consideran que las aproximaciones cualitativas y cuantitativas no son operacionalmente incompatibles.

### **2.1. La muestra**

Para realizar este trabajo seleccioné cinco escuelas que reclutan alumnos que provienen de familias que pertenecen a contextos socioculturales desfavorables, donde se había identificado grupos

---

<sup>8</sup> Los resultados se analizan en relación a lo ocurrido en un grupo de niños que en 1998 tuvo rendimientos en Lenguaje por debajo de lo esperable.

con alto rendimiento (seis) y con bajos rendimientos (dos), en las Pruebas de Lenguaje aplicadas en la Evaluación Nacional en Tercer Año de Educación Primaria de 1998 (ANEP-UMRE). Los dos grupos de bajos rendimientos se fusionaron en el año 2001 por lo que se contó solamente con un grupo de referencia. De esta manera fijé un panel de alumnos al que seguiría en el lapso de la investigación (diez meses).

La UMRE había controlado la influencia del contexto sociocultural para lo cual construyó, a partir de un análisis factorial, una variable del grupo -Factor Sociofamiliar Global- a partir del nivel educativo de la madre, nivel de preescolarización del niño, nivel de equipamiento del hogar, presencia de hacinamiento en el hogar y cantidad de hijos en la familia. Los resultados obtenidos por los grupos en Lenguaje no fueron considerados en forma directa sino que fueron ajustados como medida de la "efectividad escolar"<sup>9</sup> (UMRE: 1999).

Tabla 3. Identificación de los casos estudiados

	ESCUELA	DEPARTAMENT O	RESIDUOS ESTANDARIZADOS <sup>10</sup>	OBSERVACIONES
<b>CASO A</b>	1	A		Un solo grupo de 6° en el año 2001, por fusión de los dos 5°s- Grupo Bajo Rend. 1998
Al inicio de la investigación en diciembre 2000	5° A/2000		-1,01381	Grupo Bajo Rend. 1998
	5° B/2000		-,62284	Grupo Bajo Rend. 1998
<b>CASO B</b>	2	B	,97021	
<b>CASO C</b>	3: 6° A	B	1,66190	
<b>CASO D</b>	3: 6 °B	B	1,07746	
<b>CASO E</b>	4: 6° A	C	-,01059	Se incluyó en la muestra a pesar de no ser efectivo, en 3°, en la medida que los 6°s quedaron integrados con niños de los diferentes 3°s de 1998.
<b>CASO F</b>	4: 6° B	C	,97642	
<b>CASO G</b>	5	C	,98651	

En la Tabla 3<sup>11</sup> se da cuenta de los **CASOS** que conforman este estudio, a los que se identifica con las letras **A, B, C, D, E, F** y **G**. Para cada caso se agrega la identificación de la escuela (1, 2, 3, 4, 5) y la ubicación geográfica departamental (A, B, C). Asimismo se presentan los valores de los residuos estandarizados, señalando los grupos bloqueados y los efectivos, todo según los resultados de la Evaluación de 1998.

<sup>9</sup> La UMRE definió una nueva variable como medida de la efectividad escolar, asignándole a cada grupo el valor de la distancia entre el porcentaje de suficiencia del grupo y la recta de regresión (con media = 0 y D.S = 1). Los grupos que se encontraban entre dos rectas paralelas trazadas respectivamente alrededor de una desviación estándar hacia arriba y hacia abajo de la recta de regresión, se consideraron como grupos de rendimiento adecuado a lo esperable por su conformación sociofamiliar. Los grupos que se encontraban alrededor de una desviación estándar por encima de la línea se consideraron efectivos, en la medida de que obtuvieron resultados superiores a lo esperable. Los grupos que quedaron por debajo de la zona promedio se consideraron como "bloqueados", en función de que sus resultados son muy inferiores a lo esperable. Cf.UMRE. 1999. *Estudio de los Factores...*

<sup>10</sup> Datos proporcionados especialmente por la UMRE .

<sup>11</sup> La forma de identificar los grupos, escuelas y departamentos tiene por finalidad garantizar el anonimato de los participantes

Cabe consignar que si bien se detectaron siete grupos efectivos, con residuos estandarizados muy superiores a los de estos grupos, no se seleccionaron por corresponder a escuelas rurales de muy poco alumnado en 3º en 1998 (en la confirmación previa a iniciar el trabajo de campo, se constató que el número era aún menor en el 2000).

En síntesis, de acuerdo al objetivo de este estudio, la elección de los casos fue realizada en función de características socio familiares y de rendimiento en Lenguaje, detectadas en trabajos que antecedieron a esta investigación. Todo los CASOS eran grupos que atendían niños provenientes de familias con carencias de tipo socioeconómico cultural. Si bien disponía de los datos del año 1998, consideré necesario determinar empíricamente tal situación, a efectos de poder proseguir la investigación. A tales fines apliqué a todas las familias de los niños de los grupos, una encuesta auto administrada<sup>12</sup> para relevar características de la vida personal y escolar del niño así como de la vida familiar y características de los padres.

## 2.2. Hipótesis de trabajo

Partí de los siguientes supuestos:

- **Existe una relación positiva entre los rendimientos académicos de los niños y la prácticas pedagógicas cuya intencionalidad es visible** a través de las siguientes manifestaciones: sentido de responsabilidad de los docentes por los aprendizajes de los niños; alta valoración del conocimiento; altas expectativas con respecto a las posibilidades de los alumnos; exigencias claras y explícitas con referencia a lo que se espera de cada uno; sistematicidad en el trabajo de aula; actividades de evaluación periódicas organizadamente implementadas; uso exhaustivo del tiempo escolar; aprovechamiento del potencial educador de la diversidad. (Cf. UMRE. 1999)
- Cuando varios de los factores enumerados anteriormente están presentes, **los mejores rendimientos en Lenguaje se asocian a enfoques didácticos que priorizan el desarrollo de las competencias comunicativas.**

## 2.3. Variables e instrumentos

En la tabla siguiente se da cuenta de las variables relevadas y los instrumentos utilizados para recabar la información.

---

<sup>12</sup> La usada por UMRE en la Evaluación Nacional de Aprendizajes en 6º año de Primaria-1999.

Tabla 4. Variables e instrumentos utilizados durante la investigación

VARIABLES	NOMBRE	DEFINICIÓN	INSTRUMENTOS
Dependiente	<b>Aprendizaje en Lenguaje</b>	Incremento del rendimiento en Lenguaje, en un período de 8 meses. Unidad de análisis: el grupo	<b>Prueba de Lenguaje UMRE-1996.</b> Dos mediciones (diciembre de 2000 y octubre de 2001)
	<b>-Formas de enseñanza</b>	-Acciones que el maestro desarrolla con sus alumnos con el objetivo de facilitar, encauzar y potenciar los aprendizajes, así como los enfoques didácticos que las fundamentan.	<b>-Observaciones en las aulas</b> <b>-Entrevistas en Profundidad</b>
Independientes	<b>-Intencionalidad pedagógica del maestro de 6º</b>	- Desarrollo consciente de una serie de acciones que se relacionan con el rol profesional del docente y que la investigación viene demostrando que caracterizan a las aulas efectivas	<b>-Grupos de Discusión con padres</b>
De control	<b>Contexto Sociocultural</b>	UMRE-1996 <sup>13</sup> Unidad de análisis: el grupo	<b>Cuestionario a padres, madres o tutores. UMRE- 1999</b> Encuesta autoadministrada

Para medir la variable dependiente se aplicó la misma prueba de rendimiento a los niños del panel: al comienzo de la investigación (diciembre de 2000 y al final del trabajo de campo en octubre de 2001). El indicador de la variable Aprendizaje en Lenguaje fue el incremento del puntaje obtenido en la segunda aplicación de la prueba. La prueba constaba de dos partes: la primera medía las competencias Comprensión de Textos y Reflexiones sobre el Lenguaje cuyo recorrido teórico total se mueve en un rango del 0 a 24 puntos si se consideran solamente los ítems de opción múltiple y de 0 a 32 si se tienen en cuenta además los 4 ítems de respuesta abierta, en los que se puede llegar a obtener hasta 8 puntos ( cada uno se valoraba entre 0 y 2).<sup>14</sup> En el caso de la producción escrita, se hicieron dos tipos de valoraciones. En primer término un estudio de los avances en las cinco dimensiones evaluadas: textualidad, puntuación, morfosintaxis, léxico y ortografía. En segundo término se realizó una valoración del trabajo otorgando un valor numérico a juicio de experto. Este juicio está fundamentado por los análisis lingüísticos realizados con anterioridad.

La **prueba de Lenguaje (UMRE-1996)** mide las dos competencias básicas de la escritura, LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS, y una competencia de carácter instrumental al servicio de las dos anteriores: LAS REFLEXIONES SOBRE EL LENGUAJE. La misma implica considerar al lenguaje desde una doble perspectiva: como instrumento de comunicación y como objeto

<sup>13</sup> A partir del nivel educativo de la madre del niño y de la posesión de bienes de consumo en el hogar se construyeron dos índices: uno de contexto socioeducativo definido como el saldo entre el porcentaje de alumnos cuyas madres terminaron la enseñanza secundaria o más y el porcentaje de niños cuyas madres no estudiaron más allá de la primaria; otro de contexto socioeconómico definido como el saldo entre la proporción de alumnos pertenecientes a hogares con alto equipamiento y el porcentaje de alumnos pertenecientes a hogares con bajo equipamiento. Luego se procedió a establecer los puntos de corte de la distribución en quintiles de las escuelas, ponderando el peso de cada escuela de acuerdo con su matrícula. De la combinación de ambos índices UMRE definió cinco contextos socioculturales: Muy favorable, Favorable, Medio, Desfavorable y Muy Desfavorable. Las escuelas de contexto muy favorable son aquellas que atienden a los niños que cuentan, a la vez, con el mejor respaldo educativo y económico en su hogar. En el otro extremo, las escuelas de contexto muy desfavorable son aquellas cuyo alumnado pertenece mayoritariamente a los hogares menos educados y menos equipados. (Cf. UMRE. 1997. )

<sup>14</sup> Se hace esta distinción porque en el procesamiento se atendió a las dos posibilidades, a efectos de enriquecer el análisis.



de conocimiento. Es netamente instrumental en tanto facilita el logro de las otras dos competencias básicas.

Para medir la competencia **COMPRESIÓN DE TEXTOS**, la prueba presenta dos textos de diferente tipo. Los mismos están directamente relacionados con la manifestación lingüística de dos modalidades del pensamiento, - la modalidad narrativa y la modalidad paradigmática (Bruner, 1988)-. En el primer texto "Biogás, nada se pierde", predominan las secuencias descriptivas, explicativas y argumentativas. En el segundo "La máquina voladora" predomina la secuencia narrativa. A partir de ambos textos se proponen dieciséis actividades estructuradas como pruebas objetivas de múltiple opción y cuatro actividades de carácter abierto, que refieren a tres niveles de comprensión según la localización de los datos, -proposicional, local y global- y a dos niveles de información, -explícita e implícita-(ANEP-UMRE, 1996).

Para medir la competencia **REFLEXIONES SOBRE EL LENGUAJE**, también a partir de los textos ya mencionados, se proponen ocho actividades. Para medir la competencia **PRODUCCIÓN DE TEXTOS**, la prueba presenta una consigna que orienta al niño a elaborar un texto donde se debe priorizar las secuencias argumentativas, explicativas y descriptivas.

La variable **Formas de enseñanza** se operacionalizó describiendo actividades, recursos y formas de trabajo posible a utilizar en el aula. Cabe consignar que cuando se usa este último término se hace referencia a un concepto expandido del aula (cualquier lugar físico donde se reúnen, en grupo, maestro y alumnos)<sup>15</sup> Las dimensiones observadas fueron Oralidad, Lectura, Escritura y Reflexiones sobre el Lenguaje.

Las **observaciones en las aulas** permitieron analizar en forma directa las estrategias de enseñanza puestas en práctica por los docentes de 6° año y los procesos de aprendizajes desarrollados por los niños en relación. A partir de los indicadores seleccionados para operacionalizar las variables, se construyó una guía orientadora del trabajo de campo. Durante el mismo se llevó un registro personal en forma abierta que aunque orientado conceptualmente por dicha guía, permitiera también captar situaciones no previstas.

Las **entrevistas en profundidad** se aplicaron a los docentes a cargo de los grupos y también a los vinculados con los alumnos/grupos que conforman los casos que se estudian con el fin de recabar datos relativas a tres dimensiones de la investigación: percepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza del Lenguaje; percepciones y sentimientos sobre los alumnos y sus familias, características de las instituciones en que desarrollan su labor; antecedentes personales y profesionales. Se recabó información de los siete maestros de 6° año, de los integrantes de los equipos de Dirección, de maestros que habían orientado al grupo en años anteriores. En este último caso importaba contar con información que permitiese disponer de mayor variedad de perspectivas para el análisis. Se trabajó con una pauta semiestructurada que permitió tanto focalizar en los aspectos previstos como tener la suficiente apertura para poder relevar aspectos emergentes.

Los **grupos de discusión** con padres tuvieron una doble intencionalidad: captar sus percepciones tanto sobre la enseñanza como sobre el aprendizaje en Lenguaje de sus hijos y tener un contacto directo que facilitara el conocimiento in situ de algunas características familiares. En este

---

<sup>15</sup> La extensión de este artículo impide dar cuenta de todos los descriptores usados para cada una de las dimensiones del lenguaje evaluadas y que se utilizaron como insumos básicos para orientar las observaciones en las aulas. El lector puede remitirse al Anexo.

caso se trabajó con una pauta estructurada en 5 preguntas que se aplicaron a todos los grupos, en presencia del maestro y en algunos casos también del director de la escuela.

El **análisis de documentos escolares** tales como los cuadernos de los Alumnos y las planificaciones de los Maestros permitió tener más datos sobre los indicadores seleccionados en la operacionalización de la variable independiente.

Las variables sociales se relevaron a través del **Cuestionario para padres, madres o tutores** usado en la Evaluación Nacional de Aprendizajes en 6° Año de Educación Primaria-1999, de carácter autoadministrado. Los formularios fueron enviados por intermedio los alumnos, a los que se orientaba especialmente en la forma de completarla. Para esta tarea se contó, además, con el apoyo de las maestras de clase, quienes se encargaron de recabarlas. Fueron respondidos por el 92 % de las familias involucradas.

## 2.4. El trabajo de campo

En la tabla que sigue se presenta el cronograma de actividades desarrollado

Tabla 5. Cronograma del trabajo de campo realizado

FECHA	ACTIVIDAD	PRODUCTO
Diciembre 2000	➤ Primera Medición del Rendimiento a través de la Aplicación de las Pruebas de Lenguaje	➤ 185 pruebas
	➤ Inicio de las Entrevistas en Profundidad	➤ 8 entrevistas
Marzo- Abril 2001	➤ Aplicación de la Encuesta a la Familia a todos los niños de la muestra	➤ 85 Encuestas
	➤ Continuación de las Entrevistas en profundidad	➤ 10
Abril a Octubre 2001	➤ Continuación de las Entrevistas en Profundidad	➤ 14
	➤ Observaciones en las Aulas	➤ 42 observaciones
	➤ Análisis de Documentos	➤ 40 cuadernos ➤ 14 planificaciones
Agosto – Setiembre 2001	➤ Grupos de discusión con padres	➤ 6 reuniones
Octubre 2001	➤ Segunda Medición del Rendimiento a través de la Aplicación de las pruebas de Lenguaje	➤ 170 pruebas <sup>16</sup>

## 2.5. Procedimientos para el análisis de los datos

Para la variable APRENDIZAJES EN LENGUAJE, luego de aplicar y corregir la PRUEBA DE LENGUAJE, en cada una de las mediciones realizadas, la unidad de análisis fue el grupo; se trabajó con puntajes parciales y globales, porcentajes de suficiencia, puntajes promedio e índices a efectos de determinar los logros obtenidos en el tiempo.

Para el análisis de los datos recabados con las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión, las observaciones en las aulas y el análisis de cuadernos se siguió el modelo de flujo establecido por Huberman y Miles: condensación de los datos, presentación de los datos, y

<sup>16</sup> Hubo 15 bajas en el panel fijado en diciembre de 2000 cuando los niños cursaban 5° año. CASO A: 7 repitientes en 5° y un egreso en 6°. CASO C: 2 repitientes en 5° y un egreso en 6°. CASO D: 1 repitiente en 5°. CASO E: un repitiente en 5° y un egreso en 6°. CASO G: 1 egreso en 6°.

elaboración/verificación de las conclusiones continuando este proceso después del trabajo sobre terreno, hasta la culminación del informe final. Desde el comienzo de la recopilación de los datos se comenzó a decidir el sentido de las cosas, buscando las regularidades, las explicaciones, las configuraciones posibles, los flujos de causalidad y las proposiciones. Las conclusiones se fueron verificando a medida que avanzaba el trabajo.

Para el análisis evaluativo de la variable Intencionalidad Pedagógica de la Maestra información recabada a lo largo de distintos momentos del trabajo de campo, se utilizó una escala tipo Likert, elaborada especialmente para el trabajo, con criterios de valoración, previamente testeados.

Para establecer las conclusiones se analizaron en forma coordinada todas las fuentes de datos. Se relacionaron los resultados de las pruebas de Lenguaje de cada caso con la caracterización de la Forma de Enseñanza en Lenguaje de la maestra de 6º año.

## 2.6. Validez y confiabilidad

Una fortaleza fue el contar con algunos instrumentos de recolección de datos cuya validez y confiabilidad habían sido probadas en el marco de estudios a nivel nacional (Prueba de rendimiento en Lenguaje, Encuesta a padres, madres y tutores).

Para contrarrestar los efectos del investigador se trató de equilibrar tanto los acercamientos y distanciamientos de éste del campo, así como los períodos de permanencia, de manera de que se lograra captar la mayor cantidad de informaciones sin contaminar el terreno con su presencia. Para controlar la coherencia de las informaciones recabadas se utilizó la triangulación de técnicas (observación, entrevistas en profundidad, grupos de discusión, análisis de documentos), de fuentes (maestros, secretarios, directores, inspectores, padres), de tiempos.

Para asegurar la **confiabilidad**, en primer término se efectuó un control de los instrumentos de recolección de datos. Los referidos a la variable dependiente y de control contaban con el aval de su aplicación en trabajos de evaluación estandarizada. Los instrumentos construidos para este trabajo en forma especial fueron sometidos al juicio de expertos externos al trabajo y probados en forma previa a su utilización. En segundo término se realizaron controles de consistencia de los datos clave, tanto durante el análisis como durante el proceso de condensación de los datos, fundamentalmente a partir de los procesos de triangulación de fuentes y de tiempos.

En función de los controles metodológicos realizados esta investigación apunta al realismo en sus resultados y prioriza la descripción de las prácticas de enseñanza buscando que las conclusiones, que no serán generalizables, puedan atenderse como hipótesis plausibles.

## 3. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En tanto el objetivo de la investigación fue describir prácticas efectivas de enseñanza del Lenguaje focalizaré en lo constatado en los dos grupos de 6º año de Educación Primaria que, simultáneamente, tuvieron los **más altos rendimientos en la segunda medición y los mayores avances en los aprendizajes (Casos F y D)** para luego establecer diferencias con el grupo que tuvo **más bajo rendimiento en la segunda medición y leve incremento en los aprendizajes CASO A.**

### 3.1 ¿Cómo se enseña Lenguaje en el Caso F?

La Maestra prioriza las tareas de Lenguaje porque considera que atraviesan todos los conocimientos escolares y, además, pone énfasis en hacerlas en función de lo que van a necesitar en la Enseñanza Media.

La docente señala las diferencias entre Oralidad y Escritura dando mucha importancia a la primera porque reconoce su relevancia en el desarrollo personal del individuo y también, porque puede apoyar el aprendizaje de la segunda. Por ello planifica las actividades de Oralidad y no las deja librada solamente a las conversaciones espontáneas entre los integrantes del grupo o a su utilización como soporte instrumental en otras áreas del conocimiento. A través de dichas actividades planificadas busca que los niños se den cuenta que existen distintas situaciones comunicativas y que de acuerdo a ellas hay que variar las formas de expresarse oralmente. Explícitamente les dice a los niños que cuando integran grupos de juegos, pueden usar formas de comunicación que serían totalmente inadecuadas si estuvieran todos juntos dentro del salón de clase. No oculta el hecho que, de acuerdo al rol profesional que cumple, más allá del cariño y la familiaridad con que se manejan, su presencia modifica las manifestaciones comunicativas dentro del grupo de pares. Prioriza formas de comunicación verbal diferentes a las del hogar, con variantes tanto según la actividad de que se trate como el área de conocimiento en cuestión.

La maestra orienta la producción tanto de textos orales como de textos escritos. Sin desmedro de las actividades de estudio en el hogar, los niños organizan sus exposiciones en pequeños grupos, en la clase. Producen escrituras esquemáticas, **especialmente orientados por la maestra**, tales como mapas semánticos y mapas conceptuales, como ayuda memoria de sus exposiciones orales.

Se trabaja con diferentes tipos textuales aunque la maestra manifiesta que enfatiza las tareas con textos argumentativos para acostumbrarlos a que fundamenten sus aserciones y no abusen tanto de las respuestas dicotómicas del tipo 'sí - no', como de las tautológicas o como de las arbitrarias del tipo 'porque sí- porque no'. La maestra orienta para reconocer aspectos básicos de la Oralidad. Por ejemplo hace explícitas situaciones tales como las siguientes: el contexto comunicativo es compartido por los interlocutores por lo cual no es necesario muchas veces pautar los referentes como en la escritura; la existencia, generalmente, de simultaneidad entre pensamiento y habla por lo que se acepta el uso de muchos conectores que a veces sirven para darse tiempo, situación muy diferente a lo que sucede en la escritura. La maestra tiende a usar un vocabulario formal en clase, aunque admite que los niños utilicen sustitutos de tono más coloquial.

La maestra trae grabaciones que prepara especialmente fuera de la escuela; también les graba conversaciones a los propios niños que luego se analizan en clase. Los niños escuchan periódicamente un programa de radio. La maestra justifica estas actividades manifestando que le interesa que los niños oigan otras voces diferentes a las cotidianas, así como que se oigan a sí mismos.

Los materiales que leen los niños son de formatos muy variados y dan cuenta de diferentes secuencias textuales. Cuando trabaja con ellos, la maestra pone atención tanto al contenido como a la forma: si bien se pone énfasis en la producción de significado, no se descuida la explicitación de las convenciones escriturales de todo tipo (Ej.: terminaciones verbales, signos de puntuación, combinación de letras que se supone puedan ocasionar inadecuaciones ortográficas al transcribirlas).

Se promueve muchas actividades de oralización de la lectura. Los niños leen a viva voz textos en situaciones funcionales, casi exclusivamente cuando no se dispone de ejemplares para todos. A veces un niño lee para los demás un artículo de una revista de la cual se desea compartir alguna información; otras veces se lee un fragmento de algún texto para explicar parte de un tema que se está tratando o exponiendo; en algunas ocasiones se hace la lectura de un texto escrito en grupo, para la puesta en común; son frecuentes las actividades de oralización de la lectura, especialmente supervisada por la maestra, con el fin de preparar un cuento para leer o narrar a niños de otras clases.

La maestra lee cuentos a sus alumnos en clase. A veces suspende el final y deja que los niños lo anticipen de acuerdo a diferentes pautas que establece. Periódicamente hay una instancia en que cada uno lee lo que desea, incluso la maestra. Luego, es común que se elija por sorteo un niño, quien debe dar cuenta de algún fragmento de lo leído. La maestra explica que esto es necesario para evitar que algunos se distraigan.

Desde la enseñanza se da tiempo y espacio para que los niños planifiquen su escritura y la aborden en aproximaciones sucesivas. Ejemplo de ello es la siguiente secuencia de enseñanza que se pudo seguir en las observaciones a lo largo del año

- *Los niños crean, dibujando el personaje principal de un cuento.*
- *Intercambian sus dibujos con los compañeros.*
- *Explican oralmente sus características.*
- *Escriben una posible trama del cuento.*
- *Hacen un primer borrador y lo leen para sus compañeros.*
- *Hacen un segundo borrador, rescribiendo y agregando partes.*
- *La maestra corrige el segundo borrador y los devuelve con comentarios específicos para cada interesado.*
- *Toma, con autorización del autor, un texto y lo analiza en forma grupal, orientando su reparación.*
- *Cada niño rescribe su trabajo.*
- *La maestra corrige una segunda versión y explica a cada niño sus correcciones.*
- *Cada niño hace una última revisión a partir del informe oral y personal de la maestra.*
- *Algunos niños leen sus cuentos para los demás (los que desean hacerlo)*

Una de las formas más frecuente que tiene la maestra de trabajar grupalmente para reparar algún texto es la siguiente: copia en el pizarrón tal cual lo escribió el niño; pide al grupo que busque las partes que es necesario ajustar; si hay algo muy relevante que los niños no descubren, lo señala ella en forma directa; propone alguna actividad sobre algún aspecto que resulte difícil a todos, a partir de un ejemplo del trabajo; finaliza haciendo un detallado ajuste de la ortografía del trabajo (en 2001, a nivel escuela, se había enfatizado el trabajo para mejorar la Ortografía a partir de un proyecto escolar en tal sentido, surgido por decisión de los docentes). Este trabajo lleva más de un día y se repite con otras producciones. Cuando los trabajos tienen mucho para mejorar, solamente se centra en algún aspecto, sin desmedro de analizar individualmente con el autor, en forma exhaustiva, durante varias jornadas. Específicamente desarrolla actividades de enseñanza con el fin de que los niños puedan reflexionar sobre la variación del mensaje a partir del uso de diferentes signos de puntuación.

Como la escuela cuenta con un aula de informática, en ocasiones se hace la reescritura de algunos textos utilizando, además, el corrector ortográfico.

La maestra trabaja en Gramática, tanto textual como oracional, en forma específica. Desarrolla una secuencia en varios días. Parte de un texto leído o producido por un niño e identifica un tema. Luego se trabaja el mismo tema a partir de otros textos. Casi siempre finaliza con un trabajo de sistematización del contenido trabajado; pone especial cuidado en orientar los procesos de reflexión metalingüística del niño en forma personal o en grupos pequeños. Propone actividades con el objetivo de que los niños socialicen esas reflexiones ("*para sistematizar los conocimientos*", explica).

De acuerdo al Proyecto escolar la maestra hace frecuentes trabajos de ortografía ya sea partiendo de los errores que los niños cometen en las producciones, o bien haciendo notar las

dificultades del idioma cuando analizan un texto o, en forma específica, tratando un tema que ella misma selecciona.

Los niños, algunas veces copian textos, fundamentalmente para registrar temas en el cuaderno. También transcriben textos al dictado cuando la situación lo requiere. Ejemplo de ello es el caso cuando se comparten en plenario los trabajos realizados en grupos pequeños (para exponer en el pizarrón el texto producido). Sin embargo nunca utiliza esta actividad evaluación de la ortografía.

Mientras los niños trabajan, la maestra se mueve permanentemente por el salón. Es raro encontrarla sentada junto a su pupitre. Da la imagen de estar atendiendo múltiples aspectos a la vez: hace indicaciones o preguntas a distintos niños, hace un gesto para que un niño se dé cuenta que tiene un error que ella supone puede afrontar solo, pone afectuosamente la mano por el hombro de un compañero que parece tener alguna dificultad en la tarea que está desarrollando.

Cuando los niños se expresan con relación a algún tema, interrumpe lo que está haciendo para escucharlo con atención. Si el mensaje es para todo el grupo, exige a los demás niños que también lo hagan.

Es común recurrir a un mismo tema con el fin de afianzarlo. A veces, ello simplemente se traduce en un simple recordatorio oral del estilo "*se acuerdan cuando el otro día hicimos... y pasó...*"

Es común enviar a los niños a la Biblioteca Pública de la zona, para consultar materiales bibliográficos, dando orientaciones específicas.

### **3.2. ¿Cómo se enseña lenguaje en el Caso d?**

Se prioriza el trabajo en Lenguaje tratándolo tanto como eje transversal a todo los conocimientos (esta línea es seguida en toda la escuela con orientación y apoyo del equipo director) así como conocimiento específico. En general, desde la dirección se enfatiza el trabajo en Escritura porque se entiende que "*en Oralidad no existen tantos problemas*" (hay un proyecto escolar en marcha, "*Aprender a escribir es aprender a pensar*").

La maestra secretaria, concurre al aula y trabaja directamente en Lenguaje con los niños (si bien desarrolla diversas actividades en casi todas las clases, en los sextos años lo hace en forma sistemática porque ambos docentes reconocen que esta área del conocimiento presenta especiales dificultades para su enseñanza).

Cabe señalar además que a instancias de la Inspección Departamental y orientados especialmente por el equipo director, cada maestro hace, mes a mes, el seguimiento de la evolución de la escritura en los niños, registrando datos sobre cuatro aspectos: coherencia, cohesión, puntuación y ortografía. La Directora supervisa directamente este trabajo y estos insumos son tenidos en cuenta para orientar las actividades de enseñanza en el área.

La maestra manifiesta que su mayor dificultad fue vencer el escaso interés de los niños en producir textos. Al inicio del año la maestra percibió que la mayoría lo hacía sin entusiasmo y que alguno se resistía abiertamente. Una de las estrategias que desarrolló con éxito para revertir estas situaciones fue el trabajo con diferentes historietas lo que le permitió incluir paulatinamente trabajos de gramática textual y oracional. Un ejemplo de ello fue el trabajo con antónimos y sinónimos lo que permitió introducir situaciones de humor a la vez que enriquecía el vocabulario y la producción.

Paulatinamente fue orientando la producción escrita de diferentes tipos de texto en abordajes sucesivos, con apoyo en actividades de Oralidad especialmente relacionadas. Ejemplo de ello es la siguiente secuencia realizada para trabajar el texto argumentativo:

- *Los niños seleccionan temas de su agrado entre los trabajados en clase: "la contaminación ambiental", "el sida", "la alimentación del bebé con leche materna", "los derechos humanos", "energía" y buscan información con relación al tema elegido, en libros y cuadernos.*
- *Se organizan en grupos pequeños formados a partir de la elección de un mismo tema, para exponer oralmente sobre el mismo.*
- *En cada grupo se elige a un integrante para hacer la exposición oral, apoyado por el resto.*
- *A partir de lo anterior, cada niño se dedica a producir su texto.*
- *La maestra corrige este primer trabajo y lo devuelve dando indicaciones para mejorarlo.*
- *Los niños se abocan a la reparación del textos. Algunos lo rescriben.*
- *Los niños que aceptan, leen para los demás su texto. El grupo opina sobre aspectos que se consideran que es necesario mejorar.*
- *La maestra guarda en carpetas las diferentes producciones finales de los niños.*

En otras ocasiones trabaja con diferentes formatos y tipos textuales durante una misma actividad. Ejemplo de ello es la siguiente secuencia observada durante una visita al aula.

- *Los niños leen una carta que se encuentra en el libro de Lenguaje.*
- *Comentan en grupos pequeños las diferencias que encuentran con otro texto en prosa (fragmento de un cuento) que ya leyeron.*
- *La maestra los orienta para ver las diferentes siluetas. Centra la atención en el encabezamiento y el final de la carta que marcan la diferencia fundamental*
- *En la misma actividad, introduce un ejemplo de telegrama. Se analizan los diferencias y semejanzas primero en los formatos y luego se centra en la función que cumplen los tres textos.*

La maestra trabaja mucho en Oralidad como instrumento para desarrollar los conocimientos en diferentes áreas el conocimiento. Dedicar algún tiempo, fundamentalmente mientras van ingresando al salón, para la conversación espontánea con los alumnos. Lo hace tanto en temas que los niños proponen en forma ocasional o en temas relacionados con situaciones de clase ya realizadas o que están en proceso de preparación.

Realiza actividades de lectura con los niños en 'clase de Geografía' y en 'clase de Matemática'. En algunas oportunidades sustituye una posible exposición, con una lectura sobre el tema a tratar. Va guiando la producción de significado realizando intervenciones que promueven el diálogo entre los propios niños. En algunas situaciones se adelanta y brinda información que considera 'difícil' para evitar que se obstaculice la comprensión de una idea principal.

Los niños leen cuentos a viva voz, en clase, para los demás. El trabajo se planifica y el que tiene que leer a viva voz el cuento, prepara el trabajo en su casa, el día previo. También la maestra lee cuentos a sus alumnos en forma periódica, utilizando varios días para terminarlos.

Trabaja diferentes temas de Gramática (textual y oracional) partiendo de situaciones encontradas en los textos analizados. Además realiza actividades con relación a ellos para sistematizar el conocimiento.

En Ortografía trabaja a partir de los errores más comunes de los niños que a su juicio son la omisión de tildes y el cambio de grafemas por otros que resumen prototípicamente un fonema (Ej. s

por c y z). Además enseña reglas ortográfica en función de las necesidades de sus alumnos (aunque no estén como contenidos en el Programa de 6º año).

La Secretaria orienta trabajos de dramatización de fragmentos de obras de reconocidos autores nacionales y extranjeros para luego representarlas a los demás grupos de la Escuela y a los padres. A continuación se expone la secuencia seguida con un fragmento de Tabaré de Zorrilla de San Martín.

- *Presentación general del poema, con narración de la trama global.*
- *Selección de los fragmentos del texto que permiten reconstruir el significado total de uno de los cantos, para que la maestra oriente la lectura de cada niño.*
- *Trabajo de los estados de ánimo de los personajes en la parte a representar. Relación de los estados de ánimo con textos musicales que a juicio de los alumnos expresen los mismos sentimientos que los personajes del poema.*
- *Reparto de los diferentes papeles entre los niños con sus respectivos suplentes.*
- *Prácticas de lectura a viva voz para memorizarlos en el hogar y a veces en clase.*
- *Adjudicación de tareas a los que no participen<sup>17</sup> en la dramatización. Apuntadores. Vestuaristas, Utileros. Redactores de invitaciones, propaganda, etc.*
- *Diseño y realización de la escenografía con actividades de plástica.*
- *Diseño y selección de vestuario con el apoyo de los padres<sup>18</sup>.*
- *Realización de las presentaciones a los padres y a diversos grupos de la escuela*

Los niños concurren periódicamente a una biblioteca ubicada en una localidad vecina y reciben charlas en el Liceo cercano, a efectos de irse acostumbrando al cambio de institución educativa.

### 3.3. Qué diferencias se constataron en el CASO A

Del análisis comparativo de lo observado en los dos casos anteriores con el caso A se puede concluir que existen algunas diferencias en las estrategias de enseñanza desarrolladas así como en dos aspectos de carácter más general

En primer término se observa que en **Lectura**, si bien existen prácticas ocasionales de corte similar, en este grupo se prioriza una secuencia de trabajo donde el tiempo se dispersa en actividades que no se vinculan con el significado en tanto se estiman logrados aspectos que no lo son o no se les da el apoyo oportuno para que se logren. En **Producción de textos** hay escaso trabajo de reconstrucción por parte del niño. La corrección del maestro a la primera producción del niño pone fin a la tarea. Los trabajos en **Gramática** se relacionan poco con situaciones funcionales de Lectura y Escritura. Los trabajos de **Oralidad** se dejan librados a las conversaciones espontáneas y a su mediación en el trabajo normal de clase.

En segundo término se observa que **son escasos tanto las actividades de reflexión personal de los niños sobre el conocimiento y sus propios procesos de aprendizaje como los trabajos de sistematización del conocimiento.**

<sup>17</sup> No todos los niños manifiestan deseos de dramatizar. En caso de que hubiera niños que por necesidad no lo hicieran, se prevé su participación segura en la segunda dramatización del año

<sup>18</sup> Las posibilidades económicas de las familias son muy escasas por lo que la consigna es crear a partir de lo que se tiene de manera que pueda reutilizarse en la forma de uso habitual.



### 3. 3.A modo de síntesis

En favor de la tesis defendida en este estudio de casos hay evidencias empíricas sobre la existencia de determinadas prácticas de enseñanza en Lenguaje que estarían favoreciendo los procesos de aprendizaje de los niños. En función de ello y reiterando la imposibilidad metodológica de generalizar los hallazgos, se plantean posibles respuestas a la pregunta central del trabajo:

---

*¿De qué manera la enseñanza del Lenguaje puede ayudar a romper, en los sectores más pobres de la población, la asociación existente entre rendimientos escolares y el contexto sociocultural de origen de los niños?*

---

- **Frecuentando los temas a través de prácticas de enseñanza que conciben al aprendizaje como un proceso recursivo.** En este sentido las actividades que promueve el maestro abordan un mismo tema en distintos momentos, vinculado a diversas situaciones, comunicado de diferentes maneras y contextos de clase.
- **Introduciendo en el aula actividades donde los niños reflexionan sobre lo que aprenden y sobre la forma en que lo hacen.** Intencionalmente el maestro introduce actividades que promueven el análisis objetivo de un tema desde la perspectiva de la disciplina y desde la perspectiva del esfuerzo personal que es necesario poner en juego para lograr su comprensión
- **Desarrollando actividades de Oralidad planificadas** con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa del alumno. Esto significa hacer explícitos los diferentes registros comunicativos, en un continuo que va desde lo coloquial hasta lo formal, y a la vez demostrar que ellos se adecuan a diferentes situaciones de la vida de relación de una persona.
- **Enseñando a comprender textos provenientes de las diferentes áreas del conocimiento.** Ello significa que a pesar de estar en una etapa avanzada del aprendizaje de la lectura, el maestro lee junto con sus alumnos muchos materiales provenientes de las actividades en diferentes disciplinas, así como lecturas de entretenimiento, enfatizando en las formas textuales que prioriza cada una, respondiendo a las dudas de los niños o anticipándose a ellas. El maestro orienta la atención del lector a los pasajes fundamentales. Hace ver las formas escriturales que relacionan los aspectos secundarios con el tema principal; pone a discusión los aspectos connotativos de un texto, sobre los que el lector puede interpretar; ayuda a explicitar lo implícito, que se deriva de una inferencia a partir de indicadores lingüísticos específicos; aporta como ‘experto’ información con relación al tema en función de lo que el ‘aprendiz’ no sabe.
- **Promoviendo la producción de diferentes tipos textuales,** usando como apoyo textos modélicos y actividades de oralidad de carácter instrumental. Ello significa que se hace analizar a los alumnos ejemplos de ‘buenos’ textos escritos, donde se identifican diferentes secuencias textuales usadas en la escritura para ayudar a conformar mensajes más comprensibles al lector, relacionándolas además con las funciones que el escritor le adjudica al texto.
- **Enseñando estrategias para planificar y revisar la escritura.** Esto implica seguir el proceso de producción de texto devolviendo información personalizada durante dicho proceso.

- **Desarrollando actividades específicas, intencionalmente planificadas para socializar aspectos sustanciales** que se extraen a partir del seguimiento del proceso de cada alumno en la producción de texto, atendiendo prioritariamente a los aspectos que inciden más comúnmente en el mensaje, sin descuidar aspectos formales que también conforman el texto escrito
- **Enseñando temas de Gramática Textual y Gramática Oracional** en situaciones funcionales que faciliten vincular significativamente estos temas con relación a los procesos de lectura y escritura. Ello significa que el maestro aporta informaciones gramaticales estableciendo siempre explícitamente cuál es su función como apoyo a la mejor construcción del significado tanto en la lectura como en la escritura.
- **Apoiando en forma permanente el logro de la escritura ortográfica** porque los niños pueden aprenderla, porque forma parte de las convenciones lingüísticas y porque es un conocimiento de alta valoración social, en tanto este esfuerzo acompaña a una producción textual de alta calidad.
- **Vinculando el aprendizaje actual con una posible aplicación futura de carácter cercano**. En los casos estudiados se vincula con el futuro del niño como alumno de Enseñanza Media. Ello parece poner en juego aspectos afectivos y éticos como la existencia de expectativas y de responsabilidades.

#### **4.-REFLEXIONES TEÓRICAS A PARTIR DE LOS HALLAZGOS EMPÍRICOS**

Para finalizar considero necesario resignificar los hallazgos de esta investigación a la luz de construcciones teóricas de reciente data, con el fin de enfatizar lo que se ha denominado "*constructivismo del conocimiento*" y remarcar algunos aportes que la Lingüística ha hecho a la enseñanza del Lenguaje.

##### **4.1. El papel sustantivo del conocimiento en el aprendizaje**

En las prácticas de aula efectivas parecería subyacer la idea de autores como Passmore (1983) y como Fenstermacher (1989), citados por Feldman (1999), que proponen un concepto de enseñanza mucho más amplio, que incluiría como rasgo central el compromiso que se establece entre dos personas donde una posee algún conocimiento o habilidad que la otra no dispone pero que desea o necesita lograr. De esta forma se ve la enseñanza como expresión de un propósito y no como expresión de un logro y al aprendizaje como un intento y no como una certeza. En esta perspectiva la enseñanza es siempre un proceso intencional de carácter recursivo que ofrece múltiples escenarios para la construcción personal del conocimiento.

Lauren Resnick y Nelson -Le Gall (1997) plantean de lleno el papel central del conocimiento en todas las etapas del aprendizaje e introducen a lo que denominan '*constructivismo basado en el conocimiento*'. Derivan de ello que '*la gente puede aprender a ser inteligente*', explicitando '*una visión vygotskiana de la inteligencia*' como una relación interactiva entre cognición y metacognición.

##### **4.2. Algunas recomendaciones para enseñar Lenguaje en etapas avanzadas de la escolaridad primaria**

Sería necesario tener presente que **Oralidad y Escritura** implican siempre una intencionalidad comunicativa. Aún en el caso que no se espera una respuesta verbal del oyente igual se busca su reacción (puede ser a través de gestos como en el caso de un conferencista o una acción diferida, en el caso de un padre dando recomendaciones al hijo).

En este sentido Bygate (1987) establece un modelo de **Oralidad** en el que distingue entre conocimientos y habilidades de la misma. Por una parte, estarían las informaciones disponibles, en las que se incluye el dominio de aspectos gramaticales, léxicos y morfosintácticos del lenguaje. Por otra parte, estaría la posibilidad de adaptarse al tema, adecuarse a la situación comunicativa, negociar el significado con él o los interlocutores. Estos aspectos deberían considerarse para desarrollar intencional y planificadamente estrategias de enseñanza que permitan que la escuela amplíe, con intervenciones oportunas, el espectro de posibilidades que los niños van logrando desde edades muy tempranas como hablantes competentes.

En cuanto a la **Lectura** parecería muy necesario poner en práctica los llamados modelos de enseñanza de lectura avanzada, del tipo de los basados en el '*andamiaje del experto*' y '*la enseñanza proléptica*' (enseñar anticipándose al conocimiento del alumno para preparar el 'terreno' para promover el aprendizaje) (Wray y Lewis: 2000. Citado por Caamaño, C). En este sentido es necesario tener presente que si bien, como se deriva de diversas investigaciones lingüísticas, las estructuras y estrategias que los lectores y escritores usan para organizar, recordar y presentar sus mensajes podrían ser consideradas similares, al mismo tiempo van cambiando a medida que el usuario madura.

Otro aspecto básico sería tener en cuenta que, en general, la estructura del pensamiento y las estrategias usadas para formular y organizar el mismo están guiadas por un propósito, fundamentalmente de uso social, por lo que las experiencias culturales constituyen un aspecto intrínseco de estas actividades (Cf. Langer, 1986, cit. por Irwin y Doyle). En función de ello, la forma en que se estructura el mensaje cambiará de acuerdo al propósito perseguido por el que lo produce.

Por último, desde la enseñanza se debería tener presente que cada disciplina hace uso de formas diferentes de lenguajes, priorizando tipos de texto y tipos de sintaxis en función del contenido que quiere transmitir.

En lo que respecta a la **Producción de textos escritos**, los más actuales aportes teóricos van más allá de la concepción transaccional de la escritura. Hayes y Flower (1996) han construido un "*modelo de la redacción como proceso cognitivo*" que señala la existencia de tres procesos fundamentales - **planificar, traducir y examinar**- así como una cantidad de subprocesos a disposición del escritor<sup>19</sup>. Los citados autores entienden que:

- Estos procesos están organizados jerárquicamente por lo que unos componentes pueden estar insertos en otros.
- La escritura de un texto es un proceso dirigido por un macro objetivo, que se va desglosando mientras se desarrolla el mismo, en una red jerárquica que a su vez guía el proceso de escritura. Estos objetivos no necesariamente son elaborados o conscientes. A pesar de ello son los que permiten avanzar en el proceso de producción del texto.
- Los objetivos del escritor, su propio conocimiento y el texto que va construyendo se pueden imaginar como tres fuerzas que tratan de ganar influencia uno sobre otra.

---

<sup>19</sup> Si bien los autores consideran que estos datos constituyen hipótesis a probar a partir de investigaciones específicas, cabe señalar que han llegado a estos descubrimientos a partir de un análisis de la verbalización de lo que pasa en las mentes de las personas a medida que escriben, incluyendo ideas sueltas, falsos comienzos y pensamientos incompletos (técnica de análisis de los protocolos, usado con éxito para el estudio de otros procesos cognitivos: Hayes, 1978; Simon y Hayes, 1976. Cf. Flower y Hayes: 80)

Para finalizar creemos que es muy importante poner en el centro de la discusión didáctica **la importancia de la Gramática**. El estructuralismo concibió el estudio de la lengua como un código o sistema que implicaría un análisis abstracto. La misma se concretaría en el uso, o sea, en los actos de habla, en los discursos o en los textos que el usuario produce. En esta concepción, la oración sería la unidad de análisis por excelencia a los efectos de la descripción sistemática de la lengua.

Las investigaciones que se han hecho desde la lingüística textual, sin embargo, hacen notar que tanto las palabras como las oraciones sufren modificaciones en el nivel semántico cuando se relacionan con oraciones que están antes o después. Luego de estas constataciones se intenta describir los fenómenos tanto sintácticos como semánticos que se dan entre los distintos enunciados que conforman un texto, los cuales no pueden ser explicados solamente por la gramática oracional.

Es así como de una gramática exclusivamente oracional se pasa a otra transoracional, que estudia la organización de los textos, sus estructuras, su coherencia, su cohesión y su adecuación. En función de que el ser humano se comunica a través de textos o discursos como unidades de significación, es el texto y no la oración, la unidad comunicativa.

El texto es entendido en su sentido etimológico de *'tejido'*, como entramado de ideas que conforman un mensaje que tienen la coherencia y la cohesión necesarias como para que sea entendido. El hecho de que los textos se produzcan en situaciones concretas, siempre cambiantes condiciona constantemente la elección que hacen los interlocutores para organizar su discurso para poder determinar qué decir, cómo hacerlo y cómo transmitirlo. Todo lo anterior implica que, para que se produzca la comunicación, el sujeto debe poner en juego ciertas competencias o habilidades que se engloban dentro de lo que muchos autores denominan *'competencia comunicativa'*. Si lo que el usuario utiliza para comunicarse es el lenguaje verbal, esta gran competencia comunicativa requiere de otras que la conforman: la **competencia lingüística** (capacidad de formular enunciados sintácticos y léxicamente adecuados para que puedan ser comprendidos); la **discursiva** (capacidad de elegir el texto adecuado a la situación o circunstancia comunicativa); la **textual** (capacidad de construir un texto bien organizado, siempre dentro del tipo seleccionado); la **pragmática** (que busca lograr un determinado efecto intencional a través de lo que se produjo); la **enciclopédica** (conocimiento que va más allá del ámbito de los aprendizajes del lenguaje que puedan darse en los contextos de educación formal).

Una adecuada comunicación conlleva una gran complejidad, fundamentalmente en los ámbitos de la educación formal. Construir o producir un texto escrito supone saber qué formato es el adecuado, qué calidad y qué cantidad de información se debe consignar, en qué orden se debe presentar esa información, de qué forma conectar las ideas, las oraciones y los distintos párrafos. O sea, significa mucho más que saber cómo colocar sujetos, predicados y los distintos modificadores, aunque estos conocimientos también son necesarios para conformar un texto.

Pero **la gramática oracional no ha desaparecido**; tal como lo plantean, entre otros, S. Martín Menéndez (1999), Marta Marín (1999), **la misma estaría al servicio de las necesidades comunicativas y no como la única descripción válida, o sea, el único estudio posible de la lengua.**

Desde la lingüística del texto es necesario conocer los distintos tipos de textos, así como la gramática textual, o sea, conocer los distintos mecanismos de cohesión textual y, dentro de ellos, el de la progresión temática (distribución y alternancia de información vieja y nueva). Es necesario también tener conocimientos acerca de la normativa (conocimiento y uso de las convenciones de la lengua: ortografía, puntuación, uso de tiempos verbales, etc.); de la gramática oracional (combinando lo sintáctico, lo morfológico y lo semántico); de las teorías de la comunicación y de la enunciación (componentes del acto comunicativo); de la pragmática (intenciones del emisor y de los efectos que se

pueden lograr a través del texto); de la sociolingüística (conocimiento acerca de las variedades del código que resulten más adecuadas para las diversas situaciones comunicativas, lo que implica, no sólo el conocimiento de los distintos lectos, sino también la elección del más adecuado); también requiere del conocimiento que permita poder realizar la elección de los distintos registros (Cf. Marín, 1999).

En síntesis, **la escritura transforma la mente del sujeto**, facilita el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales tales como el análisis, razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación y también la adquisición del metalenguaje. Su aprendizaje es sumamente complejo y su enseñanza un verdadero desafío, fundamentalmente cuando no se cuenta con el apoyo de una variedad de mediadores sociales.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP/MECAEP/ UMRE (1996). *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6º Año de Enseñanza Primaria. Manual de Interpretación de la Prueba de Lenguaje*. Montevideo: S/n. / *Primer Informe de Difusión Pública*. Montevideo: S/n. / 1997 *Segundo y Tercer Informe de Difusión Pública*. Montevideo: S/n/ *Primer Informe sobre Producción Escrita*. Montevideo: S/n. / *Lenguaje: Especificaciones Técnicas y Sugerencias Didácticas*. Montevideo: S/n.
- ANEP/ MECAEP/ UMRE (1999). *Segunda Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática. 6º año de Educación Primaria. Primer Informe de Difusión Pública*. Montevideo: S/n.
- ANEP/ MECAEP/ UMRE. (1999). *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo: s.n.
- CEPAL (1991). *Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay; Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos "*. Montevideo: s.n.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Hayes, J.R. y Flower, L. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: *Textos en contextos I. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y vida.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Menéndez, S.M. (1999). *Gramática Textual*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Miles, M. y Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Ravela, P. (1993). *Escuelas productoras de conocimientos en los contextos socioculturales más desfavorables*. Montevideo: CEPAL.
- Resnick, L. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires: Aique
- Wray, D. y Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y a escribir textos de información*. Madrid: Morata.