

**Sexto Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el
Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina
con base en la Lectura y la Escritura**

La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación

Universidad del Norte, Barranquilla, 15,16 y 17 de junio 2011

Comunicación

¿Qué se enseña en las clases de lectura de educación primaria?

Coloquio 1. La lectura y la escritura en la educación primaria y secundaria

Lilián Bentancur- Universidad Católica del Uruguay

Ivanna Centanino- Instituto de Profesores Artigas - ANEP – Uruguay

País: Uruguay

libepo@gmail.com

ivannacentanino@gmail.com

Introducción

Este trabajo surge de la preocupación sobre qué se enseña en lectura en las clases del final de ciclo primario. Existe una idea bastante generalizada entre los docentes y en la sociedad general de que a leer se enseña en los primeros años de escolarización.

Los resultados de las últimas evaluaciones internacionales (PISA, 2009) ponen de manifiesto que en los países de América Latina participantes en esta evaluación existen problemas en esa área. De los 66 participantes ningún país latinoamericano se encuentra por encima del lugar número 45.

A partir de los antecedentes expuestos y de nuestra preocupación como docentes, este trabajo se propone conocer qué se hace en algunas clases de educación primaria de países de latinoamericanos en relación con la lectura. Es por esto que nos planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿Qué se hace en las clases en que los maestros dicen que trabajan lectura?
2. ¿Qué se enseña acerca de la lengua y del lenguaje de los textos?
3. ¿Qué recorrido realizan las acciones de enseñanza cuando se trabaja lectura?

Pretendemos responder estas preguntas a través del análisis de una selección de corpus, orientada por el interés de las investigadoras: clases del tercer nivel de educación primaria de cuatro de los seis países participantes en el estudio de **Prácticas de enseñanza de la lectura en educación primaria** que se está llevando a cabo bajo el patrocinio de O.E.I, Buenos Aires, y el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay.

Nuestro trabajo se justifica en el supuesto de que el análisis de las prácticas es generador de conocimiento didáctico (Litwin, 1997; Camilloni, 2007 Camps, 2006). Este conocimiento junto con el de las disciplinas de referencia y el de cómo el alumno aprende constituye el eje del conocimiento del docente como profesional de la enseñanza

Principios teóricos que sustentan esta reflexión

1. Desde la perspectiva interaccionista en que nos ubicamos, asumimos que el lenguaje es una práctica social y una actividad específicamente humana que media semióticamente todas las demás actividades sociales. *“La actividad de lenguaje es a la vez el lugar y el medio de las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano.” (Bronckart, 1997).* En este sentido analizaremos las acciones de lenguaje que conforman el discurso didáctico que desarrolla el docente para enseñar lectura.
2. A las acciones verbales del docente como enseñante subyacen concepciones acerca de qué es el lenguaje, qué es la lectura, cómo

se enseñan y cómo se aprenden. En coincidencia con Riestra, D (2008, p. 57) concebimos que, para la Didáctica de la Lengua los textos como objetos de enseñanza son *“objetos empíricos semiotizados, producto de la capacidad de lenguaje. Estos deben ser enseñados en el marco de su contexto de producción a la vez que en el recorrido de su arquitectura (lo que Bronckart caracteriza como hojaldre textual), es decir, deben enseñarse como construcciones correspondientes a las decisiones tomadas en distintos órdenes de saberes que involucran nociones estudiadas en diversas disciplinas, las que, a su vez, deben ser transpuestas de una manera pertinente en función de constituirse en objeto de conocimiento para los educandos o aprendientes.”* Esto implica ayudar al alumno a reconstruir su coherencia pragmática y su coherencia semántica a través del recorrido *uso, sentido y forma del texto.*

3. El proceso de comprensión, según Martínez (1999, p. 41 y 43) supone: *“un verdadero proceso interactivo significativo entre el lector y el texto a través del enriquecimiento de los esquemas previos del lector acerca de los discursos, para que éste establezca un proceso de negociación con sentido con la propuesta discursiva hecha por el autor del texto...una de las tareas más difíciles de lograr es el desarrollo real de estrategias de comprensión y de producción textual ya que la exposición directa del saber sobre los niveles de construcción de los discursos no va a garantizar la apropiación de ese saber.”*

4. Enseñar a leer **en clase de lengua** es no solamente ayudar a reconstruir el sentido del texto sino además enseñar a tomar distancia del mismo, ubicarlo como objeto y enseñar a reconocer cómo se organiza el lenguaje en los distintos géneros discursivo-textuales y al mismo tiempo a analizar cómo se construye el sentido a partir de las unidades de la lengua de que se vale el escritor para vehiculizar su intención comunicativa.

5. Para esta tarea de enseñar a leer en clase de lengua el docente cuenta con las herramientas propias de las Ciencias del Lenguaje y de la Didáctica de la Lengua.

Procedimiento de análisis

Transcribimos diez clases de sexto año de algunos de los países participantes en el estudio mencionado.

Consideramos las clases en la dimensión de las interacciones verbales que ocurren entre el docente y los alumnos y de esta interacción focalizamos el análisis en el discurso del docente. Dejamos expresamente de lado las secuencias en que este da instrucciones acerca del comportamiento, la organización de la clase o de la tarea, que insumen parte importante del tiempo.

Distinguimos en nuestro análisis dos categorías:

- a. los objetos de enseñanza que se vehiculizan en el discurso del docente**
- y b. el recorrido didáctico que este propone para abordar el texto.**

El propósito es identificar regularidades en ambas categorías que nos permitan responder las preguntas iniciales del estudio mediante la interpretación de esas regularidades.

Principales hallazgos

De diez clases observadas, en ocho se trabajó con textos narrativos, cinco de las cuales son leyendas y fábulas y el resto, cuentos; en dos clases se trabajó con textos no narrativos (biografía y publicidad). Presentamos los hallazgos según las dos categorías creadas a los efectos del análisis.

a. Objetos de enseñanza. En lo que respecta a los textos narrativos en todas las clases reconocimos:

- Identificación de las partes o momentos de la narración.

Transcribimos fragmentos de algunas interacciones a modo de ejemplo

1.

-Este texto que leímos es un cuento y en un cuento dijimos hay tres momentos: inicio, desarrollo y desenlace

-Climax. –agrega un niño

-Identifiquen, entonces, los cuatro momentos

2.

-Quiero que en esa exposición tengamos lo que es el cuento, o que son las partes del cuento porque el cuento tiene partes así como la tiene la entrevista o otras cosas que hemos visto

3.

-El propósito de esta clase es que ustedes identifiquen claramente los elementos que componen e integran un cuento. Al término del día nosotros nos vamos a llevar elaborado un cuento que hemos creado entre todos con esas partes.

- Reconocimiento de las partes del texto y de los verbos (que no se enseñan ni se caracterizan) en el trabajo con la biografía.

- La enseñanza de “valores” o máximas morales a partir de los textos. El estudio de las motivaciones o actitudes de los personajes, en todas las clases en que se abordó como tema derivó en una enseñanza moral para el alumno. En una clase en que se trabaja con una parábola la maestra pregunta:

- ¿Por qué actuaron de esa forma los dos primeros personajes?, ¿qué opinan de la actitud del tercer personaje?, ¿qué valores nos enseñan?

- La identificación de los párrafos como unidad gráfica.
- En la clase en que se trabaja con textos publicitarios no se puede identificar objeto de enseñanza. Se desarrollan actividades basadas en la intuición, los niños buscan avisos en el diario, los recortan, dicen cuáles les gustan más y por qué.

b. Recorrido didáctico

En la mayoría de las clases predomina un recorrido **deductivo**. La maestra parte de un enunciado declarativo que incluye una definición o una constatación general y pide a los alumnos que la justifiquen o ejemplifiquen en el texto con el que se está trabajando. Por ejemplo, se parte de una máxima de fondo moral escrita en el pizarrón "*Reflexiona sobre tus actos*", se definen los términos "causa" y "efecto" (se instala un saber indiscutible que se toma del diccionario) y luego la maestra pide a los alumnos que apliquen estos conceptos al análisis de los actos de los personajes.

El texto no es objeto de estudio en sí sino que es puesto como ejemplo al servicio de la enseñanza de "valores". En este sentido, se transita por la equiparación de la causalidad natural con la humana. Se parte de una máxima moral y unas definiciones de términos, estos se aplican al análisis de las conductas humanas a partir de su identificación de lo que hacen los personajes de la leyenda y se concluye validando la máxima moral con el ejemplo del texto. En la clase mencionada, los malos actos de los personajes tienen efectos negativos así como la tormenta destruye las plantaciones.

La maestra nombra el género al que pertenece el texto, no lo define como tal, solo se le atribuye la orientación moral, característica común a otros géneros, la definición no opera como herramienta conceptual sino como etiqueta que luego será aplicada en otros casos.

El mismo recorrido deductivo se desarrolla en cuanto a lo que observamos como trabajo con los momentos o partes de la narración, de la biografía o de la publicidad. Por ejemplo, en una de las clases, la maestra trabaja con un cuento que anuncia que a ella le dio miedo. Conversan acerca del sentimiento de terror. Llegados a este momento, se produce un quiebre: les recuerda que ya enseñó que en un cuento hay tres momentos. Pide que busquen en el libro de español otra forma de nombrar esos momentos. Agregan el término "clímax" a

los momentos. Luego leen cuentos para identificar los “momentos” previamente definidos.

Ocurre lo mismo en el trabajo con las leyendas: la maestra define “leyenda” y las “partes de la narración”. Luego pide a los alumnos que ejemplifiquen con el texto.

Conclusiones

En este apartado expondremos una síntesis de los hallazgos y los comentaremos en relación con las preguntas que nos formulamos.

Antes de responder las preguntas iniciales, puntualizamos que llama la atención la homogeneidad que constatamos en cuanto a los objetos de enseñanza y los recorridos didácticos en todas las clases observadas en cuatro países de América Latina

¿Qué se hace en las clases en que los maestros dicen que trabajan lectura?

A esta pregunta respondemos que en la mayoría de las clases analizadas se trabaja con textos narrativos, esos textos se exponen como modelos a los que los alumnos tienen que aplicar categorías teóricas. En ningún caso se ve cómo se enseñan esas categorías, que son simplemente intuitivas (casi cualquier cosa que estudiemos puede analizarse en *introducción, desarrollo y final*). Esto deriva en que en todos los casos se “naturalizan” los términos que nombran categorías creadas por las teorías del texto y se los incorpora al lenguaje del aula al hablar sobre los textos y por lo tanto **no se explican sino que simplemente se señala su presencia.**

¿Qué se enseña acerca de la lengua y del lenguaje de los textos?

Parece concebirse el lenguaje de los textos como representación del pensamiento y de la realidad y no como conjunto de recursos semióticos que sirven a un propósito comunicativo (Wertsch, 2001; Halliday, 1979; Wells, 1981). Como si este fuera transparente (salvo el “obstáculo” de alguna palabra “difícil”) se habla sobre lo que hacen los personajes sin reparar en cómo se

usan las palabras ni en los efectos de sentido que producen las especiales selecciones y combinaciones que se verifican en el texto particular que se lee.

Por otra parte, los textos no se enseñan como inscriptos en géneros discursivos sino que sólo se busca establecer una correspondencia con categorías textuales abstractas (Bajtin, 1992; Bronckart, 1997).

La actividad que predominantemente proponen los maestros consiste, tal como hemos afirmado, en aplicar categorías teóricas a los casos particulares, por lo que no es posible ver procesos de construcción de conocimiento, lo que en términos de Wertsch (2001) significa que el maestro no le da al alumno, en las clases de lectura analizadas, lugar al sujeto epistémico.

Entendemos que existe un problema en la trasposición didáctica que impide enseñar lo que pasa con las palabras, los enunciados y el sentido del texto particular que se lleva a la clase. La materialidad del mismo (sus palabras, sus mecanismos enunciativos) no se aborda. Llama la atención esta falta de anclaje en las palabras en las clases de Lectura.

¿Qué recorrido plantea el discurso didáctico cuando se trabaja lectura?

En la mayoría de los casos el recorrido identificado es de carácter deductivo. Las maestras dan instrucciones a los alumnos de lo que tienen que hacer, que en gran medida consiste en aplicar las categorías teóricas a los casos particulares.

De las prácticas estudiadas podemos inferir que convergen en los planteos de clase de maestros dos líneas teóricas: una didáctica y una lingüística (Lingüística Textual). La función de los modelos teóricos es describir y explicar el funcionamiento de sus objetos de estudio. En las clases analizadas observamos la conversión de las categorías de las teorías en mandatos o instrucciones para el alumno, por lo que podríamos decir que los casos analizados son ejemplos de un modelo didáctico *aplicacionista* de las teorías en las prácticas de enseñanza.

Reflexiones

El análisis realizado, si bien no puede ser generalizado a otros contextos permite afirmar que en los casos estudiados no se ayuda a los alumnos a reconstruir el sentido del texto, ni se les enseña a tomar distancia del mismo, ubicarlo como objeto y enseñar a reconocer cómo se organiza el lenguaje en los distintos géneros discursivo-textuales ni tampoco a analizar cómo se construye el sentido a partir de las unidades de la lengua de que se vale el escritor para vehicular su intención comunicativa, por lo que cabe volver a la pregunta inicial de este trabajo respecto de qué se enseña en las clases de lectura de educación primaria.

Tal vez para romper este círculo debamos plantarnos otras preguntas como por ejemplo,

¿Qué supuestos epistemológicos subyacen a las prácticas de enseñanza de la lectura? o ¿Cuáles son las representaciones de los docentes acerca de “enseñar lectura”? o ¿Cuáles son los mandatos didácticos que regulan las acciones de los docentes cuando enseñan lectura?

Referencias

Bajtin, M. (1992) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI

Bronckart, J.P.(1997) *Actividad verbal, textos y discurso: por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Camilloni, A. (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Camps, A. (2006) Coord. *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó

Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la Educación Superior*. Buenos Aires: Paidós.

Martínez, M.C (1999) Comp. *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle

Halliday, M. (1979) *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Miño y Dávila.

Wells, G. (2001) *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique