

PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y ACCESO A LA CULTURA ESCRITA¹

Stella Serrano de Moreno
(Universidad de Los Andes)
stelaser25@hotmail.com

Rubiela Aguirre
(Universidad de Los Andes)
rubiela@ula.ve

Josefina Peña G.
(Universidad de Los Andes)
finapg@cantv.net

Resumen

El acceso a las prácticas sociales de lectura y escritura depende de la posibilidad que tienen los jóvenes de participar activamente en ellas y de utilizarlas socialmente. En esta actividad el profesor juega un rol importante. Las acciones que el profesor realiza son determinadas por las experiencias y significados de los que dispone sobre el lenguaje escrito y sus funciones (Anderson, 1984; Porlán, 1993), y sobre las prácticas sociales efectivas para aprenderlo. El objetivo del estudio fue comprender cómo los profesores de Educación Básica, desde sus concepciones, creencias y modos de actuación, favorecen una cultura de la lengua escrita en la escuela. Se aplicó la entrevista y la observación no participante. Se analizó cualitativamente el pensamiento de los profesores y su relación con la cultura escrita. Se concluyó que la poca consciencia de los profesores sobre la naturaleza del área, afecta el modo en que enfocan su enseñanza y determina sus contribuciones para generar una cultura escolar de la lengua escrita.

Palabras clave: pensamiento del profesor, cultura escrita, prácticas lectoras y escritoras en tercera etapa de Educación Básica.

Recepción: 05-05-10 **Evaluación:** 27-05-10 **Recepción de la versión definitiva:** 28-07-10

1. Esta publicación es parte del Proyecto A. La cultura de la lengua escrita en la escuela. Un estudio en instituciones educativas. Financiado por el CDCHT – H-934-05-04-A.

TEACHER'S THOUGHT AND ACCESS TO WRITTEN CULTURE

Abstract

Access to the social practices of reading and writing depends on the possibility that young people have of participating in them actively and of using them socially. In this activity the teacher plays an important role. The actions performed by the teachers are determined by the experiences and meanings available to them with regards to written language and its functions (Anderson, 1984; Porlán, 1993), as well as by those related to effective social practices that facilitate its learning. The aim of this study was to understand how teachers of basic school, with their conceptions, beliefs, and performing styles, favor a culture of written language at school. The interview and non-participant observation were employed. Teacher's thought and its relation to written culture was qualitatively analyzed. As a conclusion, it can be stated that the little consistency of teachers regarding the nature of the field affects the way in which they approach their teaching and becomes determinant of their contributions for the generation of a school written language culture.

Key words: teacher's thought written culture, reading and writing practices in third stage of basic school.

LA PENSÉE DU PROFESSEUR ET L'ACCÈS À LA CULTURE ÉCRITE

Résumé

L'accès aux pratiques sociales de lecture et d'écriture dépend de la possibilité qu'ont les jeunes d'y participer activement et de les utiliser socialement. Dans cette activité le professeur joue un rôle important. Ses actions sont déterminées par les expériences et signifiés du langage écrit et ses fonctions dont il dispose, (Anderson, 1984; Porlán, 1993). Elles sont aussi déterminées par les pratiques sociales effectives pour l'apprendre. L'objectif de cette étude a été de comprendre comment les professeurs d'Educación Básica d'après ses conceptions, ses croyances et ses façons

d'agir favorisent une culture de langue écrite à l'école. Du point de vue méthodologique, on a mis en pratique l'entretien et l'observation non participante. On a qualitativement analysé la pensée et sa relation avec la culture écrite. On a conclu que le peu de conscience des professeurs concernant la nature du domaine a un effet sur la façon d'envisager son enseignement et détermine ses contributions pour entraîner une culture écolière de la langue écrite.

Mots clés: pensée du professeur, culture écrite, pratiques d'écriture et de lecture dans la «tercera etapa de Educación Básica» (le collège).

PENSIERO DEL PROFESSORE E L'ACCESSO ALLA CULTURA SCRITTA

Riassunto

L'accesso alle pratiche sociali della lettura e della scrittura dipende dalla possibilità che hanno i giovani di partecipare attivamente in queste attività e utilizzarle in maniera sociale, perciò il professore gioca un ruolo importante. Le azioni che il professore realizza sono state determinate dalle esperienze e dai sensi che lui ha sulle funzioni del linguaggio scritto (Anderson, 1984; Porlán, 1993) e sulle pratiche sociali effettive che permettono di impararlo. Lo scopo dello studio è stato quello di capire perché i professori dell'Educazione Elementare e quelli dell'Educazione Media favoriscono una cultura della lingua scritta, nella scuola, basati sulle loro concezioni, credenze e modi di attuare. Sono state applicate l'intervista e l'osservazione non partecipante. È stata fatta l'analisi qualitativa del pensiero dei professori sulla loro relazione con la cultura scritta. Si è concluso che la coscienza dei professori sulle caratteristiche della materia è debole e che questo influisce negativamente l'insegnamento e determina i loro contributi per generare una cultura scolastica della lingua scritta.

Parole chiavi: Pensiero del professore, cultura scritta, esercizi di lettura e di scrittura nella Scuola Elementare e la Scuola Media.

PENSAMIENTO DO PROFESSOR E ACESSO À CULTURA ESCRITA

Resumo

O acesso às práticas sociais de leitura e escritura depende da possibilidade que têm os jovens de participarem ativamente nelas e de utilizá-las socialmente. Nesta atividade, o professor tem um papel importante. As ações que o professor realiza provêm das experiências e significados de que dispõe sobre a linguagem escrita e suas funções (Anderson, 1984; Porlán, 1993), e sobre as práticas sociais efetivas para aprendê-lo. O objetivo deste estudo foi compreender como os professores da Escola Primária, desde suas concepções, crenças e modos de atuação, favorecem uma cultura da linguagem escrita na escola. Foi aplicada uma entrevista e os participantes foram observados. O pensamento dos professores foi analisado qualitativamente, bem como sua relação com a cultura escrita. Concluiu-se que a pouca consciência dos professores sobre o tipo de área, afeta a maneira em que eles ensinam e isto determina quais serão suas contribuições para criar uma cultura escolar da linguagem escrita.

Palavras chave: pensamento do professor, cultura escrita, práticas de leitura e de escritura na terceira etapa da Educação Primária.

La pobreza, la discriminación y la exclusión sumadas a una falta de conocimiento de las convenciones sociales y procedimientos, así como contar con definiciones estrechas de la cultura escrita, limitan severamente la posibilidad de adquirirla como capital cultural. (Luke, 1995, en Kalman 2008, p.118).

1. Introducción

El acceso a las prácticas sociales de lectura y escritura, depende, en gran medida, de la posibilidad que tienen niños y jóvenes de participar activamente en ellas y de utilizarlas socialmente. En la apropiación de la

cultura escrita el profesor juega un rol importante. Las acciones que el profesor realice son determinadas por las experiencias y significados de los que dispone (Anderson, 1984; Porlán, 1993; *Porlán y Rivero (1998)* sobre el lenguaje escrito y sus funciones, y sobre cuáles son las prácticas sociales efectivas para aprenderlo. Él puede y debe mostrar a los niños y jóvenes cómo acceder a la cultura escrita en tanto propicie interacciones sociales entre los portadores de lo escrito y los individuos; en tanto favorezca experiencias de lectura y escritura que introduzcan a los estudiantes en el uso que se hace de estos procesos en la vida social. Evidentemente, pensamos que todas las acciones que el profesor realice son determinadas por un conjunto de experiencias y de significados de los que dispone sobre el lenguaje escrito y sus funciones y sobre cuáles son las prácticas sociales efectivas para aprender a leer y a escribir.

De ahí que partimos de la idea de que, para comprender cuál es la cultura de la lengua escrita de la escuela, es necesario indagar lo que sucede en el contexto de las clases y fuera de ellas en el centro, así como las significaciones, ideas y creencias del profesor, que mediatizan y determinan la cultura que se va desarrollando en la institución escolar. Para ello, es preciso preguntar qué piensan los docentes de la lectura y de la escritura; cómo creen que se debe enseñar y cómo la enseñan, cómo creen que aprenden los alumnos; cuáles son los usos de la lengua escrita que ellos promueven en el aula. Existe la presunción de que las decisiones que toman están relacionadas con sus sistemas de creencias propios que les permiten afrontar su tarea, de modo que existe una relación entre el pensamiento y la acción que realiza el profesor en su actividad docente.

El objetivo de este estudio es comprender cómo los profesores de tercera etapa de Educación Básica, desde sus creencias y modos de actuación, favorecen una cultura de la lengua escrita en el aula y en la escuela. Se presenta una discusión teórica sobre los conceptos que fundamentan el estudio: pensamiento del profesor, cultura y cultura escrita. Los hallazgos revelan que las significaciones e ideas de los profesores alejan la posibilidad de acceso de los estudiantes a la cultura escrita porque no propiciar interacciones sociales ni favorecen experiencias de lectura y escritura que los introduzcan en el uso que se hace de estos procesos en la vida social. Se propone que favorecer el acceso a la cultura escrita requiere que se realicen más investigaciones que indaguen sobre qué piensa y hace el profe-

sor para mediar el desarrollo de competencias críticas de lectura y escritura en los alumnos, que permitan su acceso y participación en el mundo social como ciudadanos autónomos.

2. Bases teóricas

El trabajo se fundamenta en varios estudios que han hecho aportaciones importantes sobre el pensamiento del profesor, sus concepciones y creencias, las cuales constituyen el entramado intelectual que soporta y consolida su trabajo y su práctica. Asimismo, se fundamenta en visiones teóricas relacionadas con la alfabetización y la cultura escrita desde una perspectiva sociocultural.

Cómo conceptualizamos el pensamiento del profesor

En la enseñanza confluyen para su realización la relación entre el pensamiento del profesor y la práctica que se genera (Porlán, 1993), la cual determina y orienta el aprendizaje y la cultura escolar que se desarrolla. Estudios realizados por Anderson (1984), Shavelson (1986) y Woods (1996) destacan que este pensamiento se organiza en esquemas de conocimiento, que constituyen el entramado intelectual del profesor, integrado por concepciones, pensamientos, creencias y saberes, los cuales suelen representarse en el lenguaje y en la mente del profesor a través de imágenes, metáforas, principios y acciones y que determinan el marco de referencia para tomar decisiones en su labor. Clandinin y Connelly (1988) lo conciben “como el cuerpo de convicciones e ideas, conscientes e inconscientes que surgen de la experiencia, íntima, social y tradicional, y que se expresan en sus acciones” (p.78). Este pensamiento profesional, denominado por investigadores de la didáctica de las ciencias, epistemología personal docente (Bell y Pearson, 1992; Porlán y Rivero, 1998) y, por algunos otros, teorías personales al atribuirle un carácter sistémico y coherente (Claxton, 1987), ha de valorarse como un sistema integrado por creencias, presuposiciones y conocimientos (Woods, 1996). Ballesteros (2000), tomando como fundamento el modelo anterior, opta por un sistema constituido por creencias, representaciones y saberes. Entiende como creencias los aspectos cognitivos no necesariamente estructurados

y con fuerte dimensión personal; las representaciones serían aspectos cognitivos tomados en una dimensión social, es decir, los que comparte con su grupo de pares. Los saberes estarían integrados por los conocimientos elaborados convencionalmente y relacionados con los temas sobre enseñanza y aprendizaje.

Otro tema de interés, dada la naturaleza de este estudio, es comprender, desde una perspectiva teórica, qué se entiende por alfabetización y por cultura escrita, por acceso a la cultura escrita, y cómo esto depende de la concepción que el docente privilegia en un momento determinado. Todo este marco nos ofrecerá elementos teóricos para interpretar el pensamiento del profesor y determinar de qué forma éste influye en la construcción de una cultura escrita en la escuela.

Se parte de una perspectiva teórica que concibe la alfabetización como algo más que el aprendizaje del código escrito para leer y escribir. Se propone que ser alfabetizado refiere a la persona que utiliza la lengua escrita para actuar y desenvolverse en la vida social. También, refiere a la competencia para concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria, “para pensar, aprender, construir representaciones sobre el mundo y sobre nosotros mismos y atribuir sentido a las experiencias propias y ajenas” (Coll, 2005, p.7), todo lo cual exige un compromiso activo y autónomo con lo escrito. De esta forma, alfabetizarse para acceder a la cultura escrita significa aprender a manejar el lenguaje escrito, los géneros, los discursos, los significados de manera intencional, para estar en condiciones de comunicarnos, relacionarnos y participar en eventos situados y valorados culturalmente, de actuar adecuadamente en prácticas sociales diversas e interrelacionarnos de manera activa con los miembros de una sociedad.

De igual modo, se hace necesario comprender qué estamos entendiendo por cultura y por cultura de la lengua escrita y distinguir entre las condiciones materiales y las condiciones sociales que determinan esa cultura en la escuela y de qué forma son promovidas por el profesor.

Por cultura entendemos el conjunto de conocimientos y experiencias de vida que comparten los integrantes de una comunidad y sobre los cuales se establecen modos de comunicación, se ofrecen interpretaciones y se plantean relaciones interpersonales solidarias, legítimamente regula-

das. Para que la cultura se difunda hace falta, según Habermas (1999), la acción comunicativa que contribuye a la renovación del saber cultural, a la integración social y a la creación de solidaridad. Según este autor, las estructuras simbólicas de las experiencias culturales que se desencadenan del mundo y de la vida se reproducen tanto por efecto de la continuación del saber, del mantenimiento y estabilización de la solidaridad grupal, como por la formación de actores capaces de responder de sus acciones.

De conformidad con Goodenough (1964) cultura “es lo que toda persona debe saber para operar como miembro de una sociedad (...). Siendo lo que la gente tiene que aprender fuera de su herencia biológica es, un producto del aprendizaje, es conocimiento, en un sentido general” (p. 36). Asimismo, Hall (1976) sostiene que:

la cultura es lo que proporciona al hombre su identidad y comprende una serie de sistemas de comunicación como palabras, acciones, gestos, posturas, tonos de voz; comprende también la forma como el hombre maneja el tiempo, el espacio y los materiales y la forma como trabaja, juega, ama y se defiende, cuyo sentido sólo puede aprehenderse si se está familiarizado con el contexto histórico y social. (p.25).

La cultura escrita comprende un complejo de prácticas de lenguaje que forma parte del entramado de la vida social y cultural. Esto significa que no sólo presupone aprender a leer, sino que está relacionada con aprender a usar los recursos que ofrece la escritura para realizar un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos que le permitan al individuo integrarse a las diversas actividades de la vida social. Olson (1998) al referirse a la cultura escrita, afirma que es la competencia para explotar un conjunto determinado de recursos culturales. Agrega más adelante que la cultura escrita “es la capacidad no sólo de leer y escribir, sino también la de pensar sobre los textos de determinados modos” (p.86).

En opinión de Kalman (2008), Street propone explícitamente que la cultura escrita es una práctica social situada que toma en cuenta lo que hacemos con la lectura y la escritura, lo que opinamos y afirmamos y las expectativas que tenemos sobre esta actividad humana, base del desarrollo

social, económico y político. Por consiguiente, la cultura escrita no puede considerarse una variable independiente, aislada de otros factores económicos, políticos, sociales y culturales (Graff, 2008).

Esta concepción más actualizada de la cultura escrita se relaciona con la visión de Street (2003) al señalar que la cultura escrita es ideológica porque:

es una práctica social, no solamente una habilidad técnica y neutral; esto significa que siempre se incrusta en principios epistemológicos socialmente contruidos. Se trata del conocimiento: las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y escritura son en sí concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser. También se inserta en las prácticas sociales, como aquellas de un mercado laboral específico o un contexto educativo particular y los efectos de conocer esa cultura escrita dependerán de esos contextos concretos. En este sentido, la cultura escrita siempre se discute, tanto en sus significados como en sus prácticas, de tal forma que las versiones determinadas siempre son «ideológicas», siempre están enraizadas en una visión del mundo particular que desea imponer esa visión de la cultura escrita para dominar y marginar a los demás. (p.78).

También este autor propone explícitamente que la cultura escrita es una construcción múltiple, puesto que leer y escribir se logran mediante formas diversas y heterogéneas. Kalman argumenta que Street (2003)

propone la idea de la cultura escrita en plural –culturas escritas– y señala que las prácticas del lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral, donde el habla puede incluir o invocar textos escritos; los eventos de la cultura escrita ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos, en el contexto de las relaciones de poder e involucran la circulación de distintas tradiciones discursivas” (Kalman, p. 113).

Por otra parte, Kalman (2008) sostiene que “en la era de la explosión de la informática y de la conectividad, de los medios masivos y tex-

tos que incluyen sonido, imagen, animación y lenguaje escrito, la cultura escrita está implicada en la construcción de significado de lo escrito en relación con otros medios de representación” (p. 110). Medios que permiten difundir y distribuir significados como mensajes (libro, pantalla de computadora, video, cine, radio, *chat*, entre otros).

Para entender cómo se desarrolla la cultura escrita en los ambientes escolares y de qué modo influye el pensamiento del profesor, es necesario ubicarnos en la perspectiva sociocultural para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales de lectura y escritura (Rogoff, 1993; Wertsch, 1991). De este modo, la teoría sociocultural da cuenta de cómo suceden los procesos mentales humanos en el contexto de la participación en actividades sociales, y explica cómo ocurre la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción. Las prácticas sociales de lectura y escritura en la escuela constituyen un ejemplo de cómo los estudiantes, profesores y padres, como miembros de una comunidad escolar, se relacionan y participan activamente al emplear distintas formas de leer y escribir con diferentes propósitos para resolver diversas situaciones sociales, de modo que toman parte de los procesos socioculturales que allí suceden.

Ser partícipe de la cultura escrita supone acceder a prácticas sociales en las cuales se tiene la posibilidad de participar en su uso con personas que las conoce y las utiliza. De ahí que, si en la escuela los niños y jóvenes no tienen oportunidades de interacción con personas que utilicen la lectura y la escritura con función social, les será difícil comprender las inmensas posibilidades que ofrece la lengua escrita e incorporarla como una práctica social necesaria en sus vidas.

A lo largo de la existencia necesitamos convertirnos en usuarios de la lengua escrita para poder actuar en sociedad. Leemos y escribimos para obtener información, adquirir conocimientos, recordar, realizar alguna tarea o actividad, abrir una cuenta bancaria, llenar una solicitud para diversos fines como por ejemplo, obtener un empleo, expresarnos, distraernos, intercambiar ideas. La lengua escrita nos permite acceder al pensamiento de otros y organizar y ampliar nuestros propios pensamientos. De

ahí que la lengua escrita forma parte de la vida humana; sus usos son tan amplios que están presentes en la vida social de los hombres, inmersos en culturas alfabetizadas.

A través del lenguaje, el hombre tiene la oportunidad de dialogar, criticar, compartir conocimientos y experiencias, discernir o consensuar, lo que le ofrece oportunidades para lograr transformaciones sociales. Por ello, la escuela debe promover experiencias de lectura, escritura y comunicación oral que permitan la incorporación y actuación efectiva del individuo en la sociedad, para desarrollar una cultura de la lengua escrita en los diversos entornos sociales. El lenguaje escrito favorece la adquisición de experiencias que permiten la conformación del individuo como ser social, identificado con su comunidad. Mediante el uso del lenguaje escrito, el hombre es capaz de tomar parte en los procesos sociales, que le permitan afianzar su propia identidad e interactuar en una sociedad específica y compartir una misma cultura.

Los trabajos realizados por sociolingüistas como Gumperz y Cook-Goomperz (1984) y Cook-Gomperz (1986) ofrecen explicaciones para comprender cómo la lectura y la escritura se llevan a cabo en contextos específicos de interacción social y de qué manera analizar las diferentes formas de participación. Postulan que en situaciones colectivas muchos participantes aportan sus conocimientos y saberes, usan herramientas culturales, materiales y mentales y colaboran de una forma u otra para lograr fines comunicativos, en los que la lengua escrita juega un papel relevante.

Es en el contexto de la interacción entre los diversos actores que participan en las prácticas de lectura y escritura como se construye el acceso a la cultura escrita y se hace posible su apropiación. Desde la teoría de Vygotsky (1978), la participación en actividades sociales media el desarrollo del conocimiento. Es a través de la interacción con otros, padres, profesores o adultos más capaces, como el aprendiz se acerca a las prácticas sociales e internaliza los procesos sociales como una parte fundamental de la práctica. De ahí el papel que juega el profesor, con sus pensamientos y creencias, para favorecer la calidad de esas interacciones. De acuerdo con esta visión, el lenguaje oral y escrito tiene un papel central en el aprendizaje y Vygotsky lo considera una de las herramientas culturales más poderosa.

Toda esta visión sociocultural de la lengua escrita nos conduce a entender, como una de sus premisas fundamentales, que tanto el pensamiento como el conocimiento individuales son también sociales, en tanto son producto de la apropiación de formas discursivas y experiencias compartidas junto con los otros. De ahí que los profesores y demás participantes juegan un papel decisivo en las construcciones que realizan los estudiantes de sus significados y usos de las prácticas de la cultura escrita, pues esas construcciones derivan de sus interacciones con otros.

En el contexto escolar, los docentes organizan la actividad de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, atendiendo a las concepciones, creencias y propósitos que poseen sobre la importancia asignada a esta actividad. Por consiguiente, las situaciones que se proponen, en su mayoría, carecen de significación para los estudiantes, por cuanto, son enfocadas como tareas escolares a resolver dentro de las asignaturas, diferentes, por tanto, a los eventos de lectura y escritura que surgen en la vida cotidiana. Situaciones que orientadas desde esta perspectiva, han de constituirse en experiencias significativas (construidas por el propio sujeto) para la apropiación de los diversos usos de la cultura escrita. De ahí la importancia de este estudio para conocer cuál es el pensamiento del profesor sobre la lengua escrita y de qué modo este pensamiento determina las prácticas sociales que dispone para sus estudiantes.

3. Metodología

Optamos en este estudio por un paradigma interpretativo de investigación. Esto nos condujo a emplear procedimientos etnográficos que nos permitieran recoger los datos sobre las creencias y representaciones de los docentes e interpretarlos y analizarlos desde la perspectiva que ellos les atribuyen. Sin embargo, hemos de admitir que en la investigación, la percepción de la realidad es el resultado de una construcción personal, por tanto, la subjetividad puede salpicar las interpretaciones realizadas en el estudio.

Es así como hemos utilizado la entrevista (Spradley, 1979) como procedimiento etnográfico para obtener los datos de interés para el estudio. De igual modo, entramos a los centros y a las aulas y, mediante

la observación no participante (Woods, 1986) de las actuaciones de los profesores y alumnos, hemos podido determinar las relaciones entre las creencias y la práctica del docente. De ahí que a través del análisis de declaraciones de los profesores en las entrevistas, de las observaciones de aula y de la descripción del contexto, el estudio establece la relación existente entre el pensamiento, las creencias y actuaciones de los profesores para determinar su influencia en el acceso a la cultura escrita que se permite a los estudiantes en la escuela.

3.1. Participantes en el estudio

Diez profesores (siete H y tres V) de diversas disciplinas, con edades comprendidas entre 26 y 48 años de edad, que laboran en la tercera etapa de Educación Básica y de Educación Media y Diversificada y que forman parte del personal docente de tres (3) instituciones educativas, una oficial y dos privadas, ubicadas en la ciudad de Mérida, Venezuela. A fin de preservar la confidencialidad de la información, se usó un seudónimo para identificar al docente y un código integrado por la inicial del nombre más la inicial del nombre del plantel, tal como se refleja en la Tabla N^o 1.

Tabla N^o 1. Caracterización de los participantes

Doc/Instituc. (Seudónimo y código)	Ed/Sex/ Años serv.	Grado Académico	Asignaturas que enseña
1-NESA-TA. Privado	34/M 1 año	Licenciado en Educación Abogado	Biología, Ciencias Naturales y Salud de 7 ^o , 8 ^o y 9 ^o
2-SUCA-TA. Priv.	35/F 11 años	Licenciada en Educación, mención Formación para el Trabajo. Postgrado en Operación hotelera	Técnicas y Prácticas de Turismo 1er año de Educación Media y Profesional
3-JARY-TA. Priv.	29/M 5 años	Licenciado en Educación Integral	Castellano y Literatura Etapa: 3 ^a Etapa (7 ^o , 8 ^o y 9 ^o)

4- SUSAN-TA. Priv.	39/F 12 años	Abogada Realiza estudios de Licenciatura en Educación CEPAP (Convenio Simón Rodríguez /Fe y Alegría)	Legislación laboral/ Administración
5. -SILAM-PM. Priv	36/F	Ingeniera, Cursa el Programa de profesionalización docente	Matemática y Física
6- MARBE-PM. Privada	26/F 3 años	Economista, Diplomado en docencia y otros cursos de profesionalización docente	Media Profesional, Mercadeo, Prácticas de oficina
7-NAISE-IG. Pública	32/F 5 años	Lic. en Educación. Mención: Lenguas Modernas	Inglés, lectura y escritura.
8-UBAL-IG. Pública	40/M 16 años	Educación Integral	Formación para el trabajo
9-EMILE-IG. Pública	29/F	Licenciada en Educación Básica Integral. Mención Lengua	Ciencias Sociales
10- LuFER-IG. Pública	30/F	Licenciada en Educación Integral	Ciencias Sociales

Resultados y Análisis

El análisis de los resultados se presenta atendiendo a las preguntas de investigación que nos hemos planteado en el presente estudio. Preguntas que a continuación reproducimos junto al análisis realizado y a los resultados que hemos encontrado.

1. ¿Qué creencias tienen los profesores sobre la importancia de la lengua escrita para la formación humana?

Con esta pregunta sobre las creencias de los profesores se pretende conocer sus representaciones acerca de la importancia que le atribuyen a la lectura y a la escritura, en el entendido que las mismas muestran el

conjunto de ideas que tienen los docentes acerca de qué es leer y escribir y de las operaciones que se deben realizar cuando se lee y se escribe, de lo que hay que leer en los textos o escribir acerca de ellos. La idea más generalizada en los docentes sobre la importancia de la lengua escrita es la que identifica la lengua escrita como un instrumento para aprender, de modo que “lengua escrita” se asocia exclusivamente con “asignatura de estudio”, y a la que se le atribuye importancia sólo “*para aprender a leer y a redactar*”. La mayor parte de los profesores exponen ideas vagas, como por ejemplo: “*herramienta básica para los jóvenes*”, “*instrumento de estudio*”; “*medio de aprendizaje*”, “*aprender vocabulario para enriquecer la parte de escritura*”.

Solo dos profesores le atribuyen importancia a la lengua escrita. Manifestaron que es fundamental para el desarrollo del pensamiento de todos los individuos. Uno de ellos afirma: “*Por medio de la lectura nos apropiamos del entorno de la realidad y por medio de la escritura podemos dar a conocer nuestro pensamiento*” (NESA-TA), docente de Ciencias Naturales y Salud. Este profesor durante la clase exhortaba a sus estudiantes diciéndoles: “*Debemos leer mucho.... Leer y escribir son procesos fundamentales para el individuo, porque gracias a estas herramientas vamos a ser mejores personas y mejores profesionales, más activas para participar en las comunidades*”. El otro docente afirmó: “*la lectura y la escritura son muy importantes para el ser humano porque nos brindan la oportunidad de ampliar nuestro conocimiento y nuestra cultura. Además, la lectura nos lleva a un mundo para que los jóvenes puedan explorar, puedan imaginar, es como el sitio donde surgen nuevas ideas, van naciendo nuevas ideas y también surge la creatividad al escribir,*” (JARY-TA), docente de Castellano y Literatura. Las respuestas de estos docentes muestran que reconocen el valor de la escritura como herramienta para el desarrollo del pensamiento. Esto hace pensar que es posible que en su trabajo de aula se favorezcan experiencias que exijan el uso de la escritura en su función epistémica (Miras, 2000).

2. ¿Cuáles son los usos de la lengua escrita que los docentes promueven en el aula y en todo el centro educativo? ¿Con qué fines se disponen los eventos de lectura y escritura que se proponen en la escuela?

La mayoría de los docentes plantea como usos de la lengua escrita aquellos que los estudiantes hacen de la lectura y la escritura en actividades escolares para aprender los contenidos de las disciplinas. Por ejemplo: *“análisis de artículos de periódicos, en la parte de guías turísticas”, “hacer lecturas de material de estudio, analizarlo y extraer lo importante”; “hacer trabajos de investigación” “elaborar un glosario técnico para enriquecer el vocabulario”; “comparar documentos legales como la Constitución Nacional, Ley Orgánica de Trabajo, Ley Orgánica de Protección, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo; hacer investigaciones bibliográficas sobre la administración de recursos humanos”.*

Al observar en la práctica estas experiencias se pudo constatar que dos docentes propusieron y están desarrollando “El trabajo con proyectos” y “Desarrollar proyectos ambientales”. No obstante estas actividades están enmarcadas en usos escolares, es posible visualizar que la experiencia en estas tareas proyectan la lectura y la escritura más allá del aula y las conecta con actividades funcionales más próximas a su uso en contextos sociales. Por ejemplo, estos dos profesores destacaron como actividades: *“Planteamos como proyecto que cada alumno elabore un epistolario, ya que están en esa etapa de enamoramiento y que les gusta a los muchachos y a las muchachas escribir mensajes bonitos para otros. Por eso me enfoqué a trabajar sobre el epistolario. Trabajamos con algunos epistolarios ya elaborados, leímos en clase, trabajamos con cartas de Bello, de Bolívar, de Simón Rodríguez y de otros personajes famosos, leyendo sus cartas, viendo las diferencias, cómo escribían, sobre qué, cuál es el estilo, todo ese tipo de cosas. Los muchachos poco a poco se fueron entusiasmando para leer y escribir textos más pequeños, cartas más sencillas hasta leer incluso en el aula cartas más elaboradas, más famosas y muy bien hechas, bien estructuradas, entonces eso fue generando en los alumnos un interés “ay, yo quiero hacer la mía así”, “me gustó esta profe”, “esta no me gustó, me gustó más la que usted leyó ayer” y así poco a poco y ellos también fueron trayendo cartas que fueron encontrando en internet, y en otros textos y que les sirvieran de modelo para tra-*

bajar y redactar su propio epistolario". (JARY-TA, docente de Castellano y Literatura). Esta actividad permite observar que el docente tiene clara la finalidad de la tarea que se propone, el rol que espera de sus estudiantes como lectores, así como también la conciencia relativa al tipo de texto que se considera interesante para leer y escribir; de la misma manera, permite a los estudiantes apropiarse de las características de los géneros, en este caso, el epistolar.

"Para el proyecto sobre desechos sólidos tuvieron que recabar información de diferentes medios impresos como periódicos y revistas, también en Internet, ellos tienen que adueñarse de esa información por medio de la lectura, de modo que la lectura y escritura estuvieron siempre presentes" (NESA-TA). *"Se elaboran trabajos escritos como redactar informes, hicieron muchos resúmenes sobre los videos, prepararon guiones sobre charlas ambientales, elaboraron folletos para el proceso de concientización en la institución; crearon videos"* (NESA-TA, docente de Ciencias naturales). Estas prácticas referidas por el docente favorecen la lectura y la escritura con un gran valor para pensar y aprender, por cuanto permiten que el estudiante decida sobre la forma como aborda el proyecto o la tarea de lectura y escritura propuesta. Favorece, igualmente, en los estudiantes la toma de conciencia en la construcción de los textos (charlas, folletos, videos); por esa razón, Vygotsky (1978) considera a las prácticas de lectura y escritura herramientas culturales poderosas.

Sin embargo, las prácticas sociales de lectura y escritura que la mayoría de los profesores observados favorecen en las aulas y en el centro educativo, constituyen un ejemplo de cómo los estudiantes y profesores, como miembros de una comunidad escolar se relacionan con la lengua escrita. De modo que las respuestas reseñadas se constituyen en evidencias del escaso uso que se le da a esta área y de la poca participación de todos los actores de la comunidad escolar para emplear activamente distintas formas de leer y escribir y de usarlas de manera diversa, lo que impide a los estudiantes tanto tomar parte de los procesos socioculturales que allí suceden, como también que se expongan a la complejidad del aprendizaje de la cultura escrita, al coartar las posibilidades de relación y participación en el contexto social para apropiación de la cultura escrita. Al respecto, Kalman (2008) sostiene:

Aprender a leer y escribir es también una cuestión de conexión humana. Depende de la interacción con otros lectores y escritores; nuestro conocimiento acerca de los usos múltiples del lenguaje escrito surge de las oportunidades que tengamos para participar en eventos comunicativos en los cuales se usa la cultura escrita. Además, las prácticas de lectura y escritura siempre ocurren en un contexto de relaciones sociales que, al mismo tiempo, permean las maneras en que leemos, escribimos y formamos parte de estas prácticas. (p.113).

Ser partícipe de la cultura escrita supone acceder a prácticas sociales en las cuales se tiene la posibilidad de participar en su uso con personas que las conoce y las utiliza. De ahí que, si en la escuela los niños y jóvenes no tienen oportunidades de interacción con personas que utilicen la lectura y la escritura con función social, les será difícil comprender las inmensas posibilidades que ofrece la lengua escrita e incorporarla como una práctica social necesaria en sus vidas.

3. ¿Cuáles son las diversas prácticas y las actividades que propone a los estudiantes que permitan hacer uso de la lectura y la escritura integradas al entramado de prácticas sociales cotidianas? ¿Qué se ejecuta en cada actividad?

La mayor parte de los profesores otorgan importancia al desarrollo de destrezas escritas, sin que éstas tengan repercusiones en el desarrollo de competencias comunicativas ni sobre las capacidades cognitivas de los estudiantes, y ello es congruente con la visión tradicional que sobre la alfabetización, en su mayor parte, se maneja en la escuela (demostrar el dominio de técnicas para leer bien y escribir correctamente). En este sentido, la profesora, **SUCA-TA**, por ejemplo, acotó lo siguiente sobre la lectura: “*Yo nunca les digo lo importante que es leer, lo que hago es que les traigo material interesante, por lo menos artículos y si es uno muy interesante del cual podemos extraer técnicas y aprendizajes de reflexión, lo van leyendo cada uno por párrafos y cada uno va haciendo su acotación de ese párrafo, les exijo análisis...*”.

Sobre la escritura, en una observación de clase, esta misma profesora explicó:

- *“Tienen una tarea para la casa: responder las preguntas de la guía que estamos trabajando”.*
- *“Las orientaciones son: ustedes están acostumbrados que si ven un material es copiar todo, no, van a responder las preguntas que les pide la guía, y para ello entonces es puntualizar lo más importante del material... ¿qué me interesa realmente? es si pueden resumir y voy a estar muy pendiente de algunas técnicas de escribir bien... me interesa sus propios análisis que ustedes puedan aportar en el trabajo, no sólo lo que está en los libros, sino un poco de sus propios aportes...” (SUCATA, Docente de Técnicas de Turismo. 1º año de Educación Media Profesional).*

Llama poderosamente la atención la respuesta de **SILAM-PM**, docente de Matemática y Física, al indagar acerca de las actividades de lectura y escritura que ella propone a los estudiantes: *“en este nivel donde se supone todos deben llegar ya leyendo y escribiendo, no ha sido parte de mi tarea enseñar a leer y a escribir; sin embargo, dentro de mi espacio de clase sí hay un tiempo para leer, es algo que se practica en cada clase, no solamente con la lectura de los problemas, un espacio para leer. Cada clase inicia con un texto como “La culpa es de la vaca”, textos que quieran traer, que les interesan, como del periódico, traen Mundo insólito, lo compartimos, pero creo que el punto como más fuerte es en el área de lengua y en el área de sociales que son las áreas donde debe haber más lectura, escritura. Al conversar acerca de la forma en que los estudiantes se relacionan con los libros y otros materiales que les presenta, **SILAM** respondió: “Pues eso me parece que son preguntas muy específicas para el área de Castellano, para el área de Sociales, porque en el área de Matemática los libros se utilizan como apoyo, evidentemente se leen, se manejan, pero es más para la solución de un problema, creo que es más matemático, más de número que de lectura en sí”.* Sin duda, esta docente tiene bien claro que el tema de la lectura y la escritura le atañe a los profesores de Lengua y Sociales, y por tanto, en Matemática no es necesario ocuparse de ellas, lo cual revela el desconocimiento de que la lectura y la escritura son fundamentales para aprender y pensar en las áreas disciplinares.

Resultados como estos demuestran el desequilibrio existente entre las actividades relacionadas con la lengua escrita que la mayoría de los profesores observados proponen a los estudiantes y las prácticas de uso de la lectura y la escritura integradas al entramado de prácticas sociales cotidianas. Para profesores de Matemática, no constituye parte de su responsabilidad ocuparse de la lectura y la escritura. Como ya se puntualizó el uso que se hace de la lengua escrita en las aulas y en el contexto educativo de los dos centros es netamente instrumental.

Esta información revela que las prácticas propuestas no estimulan los usos reales que surgen del para qué leer y para qué escribir en una comunidad, ni tampoco responden a los usos que leer y escribir tendrían cotidianamente en la vida social del aula y la escuela.

Además, estas acciones, sin duda, escapan a los procesos de interacción social que deben darse entre los miembros de esa comunidad escolar. Porque es en el contexto de la interacción entre los diversos actores que participan en las prácticas de lectura y escritura como se construye el acceso a la cultura escrita y se hace posible la apropiación. Desde la teoría de Vygotsky (1978), la participación en actividades sociales media el desarrollo del conocimiento. Es a través de la interacción con otros, padres, profesores o adultos más capaces, como el aprendiz se acerca a las prácticas sociales e internaliza los procesos sociales como una parte fundamental de la práctica. De ahí el papel que juega el profesor, con sus pensamientos y creencias, para favorecer la calidad de esas interacciones.

4. Desde su punto de vista ¿qué es lo más importante que deben desarrollar sus estudiantes con relación a la lengua escrita?

Llama la atención la respuesta de la docente **SUCA-TA**, quien centró su preocupación en el uso que los estudiantes hacen de la lengua oral, cuando la pregunta se refería a la lengua escrita. Su respuesta fue la siguiente: *“Lo más relevante que cambien es su forma de hablar, quiero que cambien su expresión que es muy cotidiana, muy anecdótica, muy coloquial, muy del Valle, entonces lo más difícil es que ellos cambien su forma de comunicación, sobre todo en el área turística ellos tienen que tener un vocabulario*

más fluido, atender bien al turista, servicio al cliente y eso cuesta mucho” (SUCA-TA). Pareciera que esta docente no ha tomado conciencia de que es sólo a través de la lectura y la escritura como se puede enriquecer y usar la competencia comunicativa oral en diferentes contextos. Puesto que si se promueven experiencias en las que los estudiantes lean materiales propios del área de formación, se estimula su discusión, se escribe para tomar posición frente al saber, para tomar posturas de manera clara y coherente y se promueve el manejo del discurso específico del área de formación.

Indudablemente estas experiencias favorecerán en los estudiantes competencias más a tono con la situación comunicativa concreta, al apropiarse de las estructuras discursivas características del área y hará más probable el uso adecuado de la lengua en situaciones funcionales fuera del contexto escolar, acerca de diversos temas y en los diferentes ámbitos profesionales. Así lo sostiene Street (1984, citado en Kalman, 2008, p. 113) al afirmar: “las prácticas del lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral, donde el habla puede incluir o invocar textos escritos”.

NAISE-IG, docente de la escuela pública, afirma atribuirle importancia *“al campo semántico, porque el alumno que comprende lo que lee, que sabe por qué se usa una palabra y no otra, tiene la oportunidad de darse cuenta por cuenta propia si está escribiendo una palabra con error ortográfico por ejemplo”*. La docente EMILE-IG, afirmó además: *“para mí es importante que entiendan siempre lo que están haciendo, también que escriban bien, sin errores ortográficos porque eso le da más calidad a todo en la formación en general”*.

La importancia que estos docentes otorgan a las destrezas orales y ortográficas es muestra de las creencias que poseen, las cuales revelan la desorientación existente sobre la didáctica de la comunicación oral y escrita. Lo que llama poderosamente la atención son justamente los argumentos que usan para justificar a qué es lo que le atribuyen importancia en el desarrollo de la lengua escrita, lo que evidencia carencias en la formación académica y de experiencia práctica en la didáctica de la lengua.

5. ¿Cuáles son las condiciones materiales y sociales que se ofrecen para la práctica de la lectura y la escritura? ¿Qué propone realizar con esos materiales?

La mayoría de nuestros colaboradores, identificados para el análisis de esta pregunta como primer grupo, manifiestan que dentro de las condiciones que ofrecen para leer y escribir se encuentran: el uso de los textos de estudio, guías de consulta, el periódico y las revistas para indagar sobre algún tema. Destacan también como imprescindible el uso de los cuadernos de trabajo para hacer registros de ideas, elaborar esquemas, resúmenes, además de tomar apuntes *“porque ellos tienen que registrar todas las sesiones de clase”* (UBAL-IG). Otra profesora (SUSAN-TA) señaló: *“cuando son investigaciones en el cuaderno yo las leo y las firmo y van con fecha del día que fue la actividad, eso se acumula y vale un 20% de evaluación continua”*. Otra profesora (MARBE-PM) agregó: *“en el cuaderno van las investigaciones que es producción de ellos mismos, por eso el cuaderno para ellos tiene bastante valor”*. Para algunos de ellos como la docente SUCA-TA, *“es importante que el material tenga bastantes fotografías e imágenes que los motive, sobre todo que los ayude a complementar la lectura”*. Estas respuestas conjugadas con lo observado en las aulas muestran que las condiciones materiales y sociales que se ofrecen son escasas.

La disponibilidad de los materiales escritos es limitada, no se observó en las aulas mesas con libros sobre temas diversos ni revistas, folletos, diarios, tampoco textos publicitarios, así como la disponibilidad de materiales en otros formatos o soportes distintos a los convencionales. Los servicios de biblioteca son usados para resolver tareas, no para actividades que privilegien la lectura y la escritura con función social y cultural. La mayoría no mencionó espontáneamente la biblioteca como un recurso de trabajo importante. Los que la mencionaron fue porque se les inquirió referirse a ella durante la conversación o en la entrevista. Muchos coincidieron *“en el uso de la biblioteca por los estudiantes para hacer trabajos de investigación”*.

Entre los profesores identificados como segundo grupo, destaca el profesor de Ciencias (NESA-TA). Cuando se le preguntó cómo hace para que los estudiantes se relacionen con los materiales (libros, periódicos, revistas, novelas poesía, publicidad, entre otros), expuso lo siguiente:

“Los estudiantes se relacionan con materiales por las prácticas que surgen de la necesidad o de la iniciativa de ellos de trabajar en proyectos, por ejemplo, sobre el uso adecuado de los residuos sólidos. Ellos propusieron realizar una expo-ambiente en la que ellos dieran a conocer a toda la institución el tratamiento de los residuos sólidos. De acuerdo con los objetivos planteados ellos usaron materiales diversos. Todo el material escrito que allí tienen fue elaborado por ellos, también leyeron mucho para consolidarlo como tal. El proyecto fue ejecutado por 7º, 8º y 9º. Séptimo, trabajó con afiches que decoran el entorno del expo-ambiente y elaboraron un slogan que da a conocer el proyecto del colegio; octavo, trabajó con la parte gráfica y elaboraron un afiche que da a conocer el proyecto, que será distribuido en los distintos salones de toda la organización escolar y en algunas zonas como el comedor y los talleres. Noveno trabajó en el diseño y elaboración de folletos, recabó la información, elaboró las propuestas y es lo que se está dando a conocer hoy en todo el centro. Por supuesto que para todos estos materiales, todos los estudiantes de los tres años, tuvieron que leer, escribir, consultar otros textos, intercambiar ideas entre todos, establecer interacciones con profesores, especialistas en diseño, padres y compañeros de curso. Ellos proponen, inventan y yo los dejo hacer”

En las ideas expuestas por el primer grupo de docentes sobre las condiciones que ofrecen y qué proponen realizar, podemos deducir que si bien la lectura y la escritura se realizan dentro de ciertas condiciones, lo que se hace está dirigido al empleo de la lengua escrita como habilidades para aprender lo que el profesor desea. Prácticas que revelan concepciones de los docentes enmarcadas en una formación académica y en un conocimiento práctico que poco privilegia los usos sociales de la lectura y la escritura, los propósitos de quien las usa, los efectos esperados y la posición del lector frente a otros lectores y a las ideas y significados que guían su participación (Kalman, 2003). En cambio, el profesor de ciencias, revela una concepción clara sobre la disposición y uso de materiales y la posibilidad de acceso a la cultura escrita para que los estudiantes hagan uso de ella mediante la realización de actividades reales de lectura y escritura, tal como se requiere en el medio sociocultural.

Ciertamente, esto guarda correspondencia con lo propuesto por Kalman (2001), quien distingue claramente entre las condiciones materiales y las sociales en el desarrollo de la cultura escrita. Afirma que las condiciones sociales se refieren a las posibilidades de acceso a la cultura

escrita para hacer uso y apropiarse de ella. Hace referencia a las diversas oportunidades que se ofrecen tanto para participar en eventos y experiencias de lengua escrita como para aprender a leer y escribir. Kalman (2003) sostiene que la sola presencia de los libros en una biblioteca, por ejemplo, no promueve la lectura, es su circulación y uso entre las manos de los lectores lo que la fomenta. Asimismo, el que exista un programa de alfabetización en la escuela o en la comunidad, que esté disponible para quien quiera, sólo señala su presencia física; el acceso a la lectura y a la escritura está determinado por lo que se ejecuta en cada actividad, lo que ocurre en las sesiones de estudio, la forma en que cada uno se relaciona con los materiales y cómo se relacionan entre ellos como participantes; las diversas opciones interpretativas de los textos y las modalidades de apropiación de la lengua escrita (Kalman, 2001 y 2003; y Chartier, 1997).

De ahí que la concepción que evidencia la mayoría de los docentes colaboradores revela que aún no han asumido que la disponibilidad de materiales impresos influye sobre las oportunidades de acceso a prácticas de lectura y escritura y viceversa. Pero que la sola presencia física de materiales impresos no es suficiente para el desarrollo de la cultura escrita. En la escuela hacen falta otras condiciones importantes, entre ellas un docente que en todo momento introduzca situaciones comunicativas funcionales, que permita a los estudiantes hacer uso de la lectura y la escritura integradas al entramado de prácticas sociales cotidianas. De esta forma, los estudiantes van comprendiendo sus usos y funciones, cuándo utilizar la lectura y la escritura, cómo y de qué modo utilizarlas y cuáles son sus usos más frecuentes.

6. ¿Qué grado de congruencia existe entre lo que los profesores declaran sobre las posibilidades de acceso a la cultura escrita que brinda a sus estudiantes y las experiencias y estrategias de uso del lenguaje escrito que se observa en sus clases?

Tabla N° 2. Relación entre posibilidades de acceso a la cultura escrita y experiencias de uso del lenguaje escrito que propician los profesores

Docente	Categorías	Congruencia entre lo que piensa y lo que hace sobre las posibilidades de acceso a la cultura escrita
1-NESA-TA.	Alto grado de congruencia positiva*	80%
2-SUCA-TA.	No existe correlación entre lo que piensa y hace***	0%
3-JARY-TA.	Alto grado de congruencia positiva*	95%
4- SUSAN-TA.	Mediano grado de congruencia positiva**	50%
5. -SILAM-PM.	Mediano grado de congruencia positiva **	50%
6- MARBE-PM.	No existe correlación entre lo que piensa y hace***	0%
7-NAISE-IG.	No existe correlación entre lo que piensa y hace***	0%
8-UBAL-IG.	No existe correlación entre lo que piensa y hace***	0%
9-EMILE-IG.	No existe correlación entre lo que piensa y hace***	0%
10- LuFEr-IG.	No existe correlación entre lo que piensa y hace***	0%

* Su práctica permite acercamiento a la cultura escrita (60 - 100%)

** Algunas prácticas estimulan acercamientos a la lengua escrita (20 – 59%)

*** Prácticas que no permiten acercamiento a la cultura escrita (0 - 19 %)

De los diez (10) profesores informantes sólo dos (2) de ellos muestran un alto grado de congruencia positiva entre lo que declaran sobre las posibilidades que brindan a sus alumnos para que tengan acceso a la cultura escrita y a las experiencias que efectivamente ofrecen en el aula para acercarlos a esta nueva cultura. Cabe destacar que estos dos profesores

pertenecen al instituto educativo privado. Dos profesores, igualmente, de institutos privados manifiestan mediano grado de correlación positiva. Los cinco profesores restantes, cuatro de ellos del centro escolar público manifiestan cierta correlación entre lo que piensan y hacen pero en forma negativa, por cuanto su acción no incide positivamente en la oferta de posibilidades reales de acceso a la cultura escrita. Esto revela cierto grado de relación entre su pensamiento y su acción educativa, resultado éste que muestra serios problemas en los profesores para desarrollar una epistemología personal sobre las experiencias de alfabetización que, de modo efectivo, se cristalicen en su práctica docente, lo cual incide negativamente en el acercamiento verdadero de los estudiantes a prácticas sociales de lectura y escritura.

Estos resultados coinciden con los de otros trabajos que presuponen la existencia de cierta correlación entre pensamiento y acción, es decir entre lo que los profesores exponen sobre sus ideas y la práctica docente que llevan a cabo, pero que, de ninguna forma, inciden en la oferta a los estudiantes de experiencias significativas de lectura y escritura que los conduzca a sumergirse en prácticas sociales verdaderas. De hecho existen trabajos (Tobin y Espinet, 1989, en Carnicer y Furió, 2002) que presuponen la existencia de cierta correlación entre pensamiento y acción, en lo concerniente a las relaciones entre las concepciones sobre la naturaleza de la disciplina y la práctica docente.

Conclusiones

Al indagar qué piensan los docentes de la lectura y de la escritura, cómo creen que se debe enseñar y cómo creen que aprenden los alumnos, cuáles son los usos de la lengua escrita que ellos promueven en el aula, existe la presunción de que las decisiones que toman durante su tarea están relacionadas con sus propios sistemas de creencias, de modo que es posible comprender la relación que existe entre el pensamiento y la acción que realiza el profesor en su práctica para favorecer en los estudiantes su acceso a la cultura escrita.

El resultado del análisis de las declaraciones de los diez (10) profesores y de sus actuaciones de aula nos permite afirmar que la mayoría de nuestros colaboradores muestran escasa claridad en sus concepciones y

percepciones sobre cómo promover experiencias auténticas que permitan el acceso e inserción de sus alumnos a la cultura escrita como una práctica sociocultural que depende de su uso real y de las interacciones sociales que estimulan. Pareciera que en su concepción hay una ausencia de claridad en cuanto a su papel decisivo para generar experiencias de inserción de los estudiantes en la cultura escrita y de cómo esta inserción favorece en ellos su desarrollo. Quizás debido a su formación, tampoco han comprendido que el pensamiento y el conocimiento individuales son también sociales, en tanto son producto de la apropiación de formas discursivas y experiencias compartidas junto con los otros. De ahí que, la mayor parte de los profesores colaboradores de este estudio necesita una mayor comprensión de que tanto ellos como los demás participantes juegan un papel indiscutible en las construcciones que realizan los estudiantes de sus significados y usos de las prácticas de la cultura escrita, pues esas construcciones derivan de sus interacciones con otros.

En el contexto escolar, el docente organiza la actividad de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, atendiendo a las concepciones, creencias y propósitos que él posee sobre la importancia asignada a esta actividad. Por consiguiente, las situaciones que se proponen, en su mayoría, carecen de significación para los estudiantes. Son enfocadas como tarea escolares a resolver dentro de las asignaturas, diferentes a los eventos de lectura y escritura funcionales en los que han de participar los estudiantes en la vida cotidiana, y que se constituyen en experiencias significativas para la apropiación de los diversos usos de la cultura escrita. Al analizar sus concepciones y su práctica, los profesores revelan que les ha costado entender, como una de sus premisas fundamentales, que la lectura y la escritura son instrumentos esenciales para el desarrollo del pensamiento, en tanto los aprendices se apropien de ellas como prácticas socioculturales efectivas para desempeñarse en la vida social y académica. De ahí la importancia de este estudio al conocer cuál es el pensamiento del profesor sobre la lengua escrita y de qué modo está determinando las prácticas sociales de que disponen sus estudiantes para insertarse en el uso de la misma. Estos hallazgos presuponen la existencia de cierta correlación entre pensamiento y acción del profesor, en lo concerniente a las relaciones entre las concepciones que ellos muestran sobre la naturaleza de la lengua escrita y la práctica docente que desarrollan.

En conclusión, los resultados del estudio indican que:

- 1) Las significaciones e ideas de los profesores alejan la posibilidad de acceso de los estudiantes a la cultura escrita, al no propiciar interacciones sociales, ni favorecer experiencias de lectura y escritura que introduzcan a los estudiantes en el uso efectivo que debe hacerse de estos procesos en la vida social.
- 2) La poca consciencia y los puntos de vista que tienen los profesores sobre la naturaleza de la lengua escrita, afectan el modo en que enfocan su enseñanza y determinan sus escasas contribuciones para generar una efectiva cultura escolar.
- 3) La persistencia en la creencia de que el uso funcional de la lengua escrita en el ámbito académico es responsabilidad de los profesores de lenguaje, determina que los profesores de las diversas áreas o disciplinas piensen que ellos no tienen responsabilidad alguna en su enseñanza ni tampoco promueven la comprensión y producción escrita como herramientas de pensamiento y aprendizaje en la disciplina que les corresponde.
- 4) Muchas de las prácticas de la lengua escrita en las que participan los alumnos en su vida escolar no son auténticas y, por tanto, no favorecen su formación como lectores y escritores, ni tampoco su acceso e inserción en la cultura escrita.

Se propone que para alcanzar ese grado de correlación positiva entre pensamiento y acción de los profesores se haga un trabajo de acompañamiento en su formación permanente que les permita vivir experiencias y reflexionar en y sobre su acción, como vía útil para ayudarlos a construir conocimiento, a hacerse conscientes de sus acciones e iniciar un cambio real. La reflexión de los profesores sobre su acción pedagógica, derivada del diálogo e intercambio de experiencias entre ellos en el trabajo de equipo, son, desde nuestra perspectiva, acciones que los ayudarán a replantear la relación que debe existir entre su pensamiento y su acción.

Finalmente, se propone que para favorecer el acceso a la cultura escrita se desarrollen más investigaciones que indaguen sobre qué piensa y hace el profesor para mediar el desarrollo de competencias críticas de lectura y escritura en los alumnos, que permitan su acceso y participación en el mundo social como ciudadanos autónomos.

Referencias

- Anderson, L. (1984). The environment of instruction. *Comprehension Instruction: perspectives and solutions*. Gerald Duffy (ed.). Longman, NY.
- Ballesteros, C. (2000). Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de ESO. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bell, B. y Pearson, J. D. (1992). Better Learning. En *Internacional Journal of Sciece Education* 14 (3), 349-361.
- Clandinin, D. y Connelly, F. M. (1988). Conocimiento práctico, personal de los profesores., en Villar, L. M: (ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Murcia: España. Marfil.
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza Psicología.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. uocpapers, nº 1 Revista sobre la sociedad del conocimiento [Revista en línea]. Documento disponible en <http://www.uoc.edu/uocpapers> [Consulta: 2010, enero 22]
- Cook-Gomperz, J. (ed.). (1986). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge. M.A: Harvard University Press.
- Graff, H. (2008). “Literacy Myths”, en Brian V. Street y Nancy, H. (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 2. Nueva York: Springer. pp.41-52.
- Gumperz, J. y Cook-Gomperz, J. (1984). Introduction: Language and the Communication of Social Identity. En J. Gumperz *Language and Social Identity*. Cambridge. M.A: Harvard University Press. pp.1-21.
- Goodenough, W. (1964). Cultural anthropology and linguistics. En D. Hymes (ED) *Language in culture and society*. N.Y.: Harper & Row. pp. 36-39.
- Habermas. J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, España: Taurus.
- Hall, E. (1976). *Beyond culture*. NY: Anchor.
- Chartier, R (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: katz.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 46. pp.107-134.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, (17).pp. 37-66.
- Kalman, J. (2001). Every paperwork: Literacy and practices in the daily life of women... *Linguistics and Education*. 4 (12).pp.367-391.
- Miras, M. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89. pp.65-80.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, España: Gedisa.

- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Diada.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Shavelson (1986). Toma de decisión interactiva. Algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores. En L.M. Villar (Coord.). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid. pp.372-419.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York. Holt Rinehart and Winston.
- Street, Brian V. (2003). ¿What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practices. En *Current Issues in Comparative Education* (Cice), Vol. 2, (5). pp. 77-102.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge. M. A: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente*. Cambridge. M. A: Harvard University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision and classroom practice*. Cambridge: CUP.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós.