

La formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar¹

MARÍA LAURA GALABURRI*

ADRIANA ELSA LONGHI**

DAYSILILIAN GRECO***

El proyecto de capacitación en alfabetización inicial que se relata en este trabajo tiene el doble propósito de ofrecer, por un lado, apoyo a los equipos docentes de Nivel Inicial y de Educación Básica para la planificación, implementación y evaluación de situaciones de lectura y escritura y, por otro, desarrollar tareas de formación para los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

La experiencia de capacitación narrada en estas páginas, desarrollada desde 2004 por el departamento de educación de la Universidad Nacional de Luján, Argentina, articula, con sus acciones, un marco en el que los estudiantes participan, ejercen y dan forma a ciertas prácticas de una comunidad disciplinar que trabaja en pos de la construcción de políticas de inclusión en las instituciones escolares de la zona.

The training project on initial literacy herein presented has the double purpose of, on the one hand, offering support to those teams of Initial and Primary Education teachers in the planning, implementation and assessment of reading and writing situations and, on the other hand, developing training tasks for students of Educational Sciences.

The proposal herein described, carried out since 2004 by the Education Department of the Universidad Nacional de Luján, Argentina, articulates, with its actions, a frame in which students participate, use and shape certain practices of a disciplinary community that works for the construction of inclusion policies in schools of the area.

Introducción

El Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján desarrolla un proyecto de extensión universitaria orientado a la capacitación de equipos docentes en alfabetización inicial en el distrito de Luján, provincia de Buenos Aires, desde febrero de 2004. A lo largo de cinco años de trabajo ininterrumpido, que aún continúa, el proyecto ha mantenido su intención de construir políticas de inclusión en la comunidad educativa tendientes a resolver el problema del fracaso de la alfabetización del primer ciclo de la Primaria Básica. Sus acciones se orientan a ayudar a crear y sostener condiciones institucionales y didácticas para la formación de lectores y escritores. Mediante este proyecto hemos constituido dos líneas de trabajo relacionadas entre sí: la primera, vinculada con la generación de formas de apoyo a los equipos docentes para la planificación, implementación y evaluación de situaciones de lectura y escritura, y la segunda, relacionada con la formación de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

Respecto a la primera línea de trabajo se puede señalar que el sostenimiento de prácticas institucionales y de enseñanza inclusiva, dada la diversidad de alumnos y situaciones, resulta difícil de lograr, entre otras cosas, porque implica un complejo proceso de aprendizaje institucional. Por otro lado, ya se sabe que la transformación en las prácticas docentes no se alcanza sino mediante proyectos de capacitación a largo plazo que contemplen acciones de acompañamiento institucional (Lerner, 2001a; Castedo, 2007).

Hasta el momento hemos generado dos formas de apoyo a los equipos docentes del nivel inicial y básico: el desarrollo de encuentros mensuales de capacitación en servicio y el acompañamiento a equipos docentes. La primera está destinada a la capacitación en servicio de docentes, directivos, maestros bibliotecarios y miembros del equipo de orientación escolar con el propósito de arribar a un conocimiento compartido sobre algunos de los componentes de una propuesta didáctica que asume la formación de los alumnos como lectores y escritores. Mediante el acompañamiento a los equipos docentes, realizado por la profesora

coordinadora del proyecto y un estudiante de la licenciatura en Ciencias de la Educación, se colabora en la planificación, implementación y evaluación de las situaciones didácticas de lectura o escritura acordadas.

En relación con la segunda línea de trabajo, tema que abordamos en este artículo, la continuidad del proyecto nos ha permitido también enmarcarlo en la construcción de una política de formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. Desde la División Pedagogía Universitaria del Departamento de Educación de la universidad buscamos establecer puntos de apoyo sobre los cuales construir, de manera conjunta con profesores de la licenciatura en Ciencias de la Educación, una propuesta de enseñanza en la que el estudiante recurra a la lectura y la escritura como herramientas intelectuales para la construcción de conocimientos específicos.

Uno de los propósitos del proyecto es que los estudiantes se constituyan en miembros de la comunidad disciplinar. Esto es, que puedan identificar y conceptualizar los problemas propios de la disciplina, que conozcan cuál es el sistema de conceptos que la estructura, qué *corpus* de textos son seleccionados, mediante qué prácticas académicas se construye el conocimiento en esa disciplina con el fin de atender los problemas que identifica, qué relaciones establece con las disciplinas de referencia, cómo utiliza esos conocimientos para identificar y conceptualizar los problemas de la enseñanza en las instituciones escolares.

Sabemos que este aprendizaje solo puede tener lugar en la medida en que los estudiantes interactúen con esas prácticas, es decir, que puedan observar cómo otros las ponen en juego, y que tengan oportunidad de ejercerlas y confrontarlas con su grupo de pares y con otros que poseen conocimientos vinculados con el objeto de estudio. La interacción con los otros y con el *corpus* de textos, sin duda, favorecerá la resignificación de las prácticas. Y en esa interacción, el profesor tiene un rol importante.

Un punto de apoyo que sustenta este proyecto es pensar la clase universitaria como un espacio en el que se ponen en juego las situaciones didácticas planificadas por el docente (Brousseau, 1994), con el propósito de que los

alumnos aprendan los contenidos seleccionados previamente; como un espacio en el que el profesor y los alumnos, mientras participan de la cultura escrita, aprendan a deliberar sobre los problemas que enfrenta tanto el lector como el escritor, el texto como objeto y el mundo objetivado a través del lenguaje (Olson, 1998); como un espacio de discusión con los otros para compartir un saber social que ayuda y limita la manera de comprender y pensar los conceptos compartidos (Chartier y Hebrard, 2000).

La pregunta que nos hacemos a partir de nuestra experiencia tiene que ver con la postura del profesor frente a la comunidad disciplinar, es decir, si acepta concebirse a sí mismo como representante de esa comunidad, si es capaz de constituir en objeto de enseñanza los problemas que esa comunidad ha identificado como propios y que, a la vez, se relacionan con la formación del profesional que la carrera ha de formar.

Si la clase universitaria puede pensarse como una comunidad de lectores que discuten y deliberan sobre los problemas identificados, ¿quiénes son esos “otros” con los que el estudiante tiene que discutir para construir significados compartidos?, ¿los compañeros?, ¿los profesores?, ¿los autores de los libros que se leen?, ¿los estudiantes de otros años de la carrera?, ¿los maestros de las instituciones escolares? y ¿cuáles son las situaciones en las que esa discusión tiene que ocurrir (siempre pensando en la formación del estudiante dentro de la carrera que ha elegido)?

Podemos agregar a estas preguntas otras más: ¿La clase podrá ser un lugar en el que se enseñe cómo se construye la ciencia a partir de prácticas discursivas? ¿Podrá ser un lugar en el que la escritura sea un aspecto fundamental del aprendizaje de las prácticas académicas y profesionales? ¿Qué recursos lingüísticos o estrategias discursivas utiliza la disciplina para hacer visible el trabajo académico y para dar cuenta de los hechos estudiados diferenciándolos de la propia opinión personal?

También podemos preguntarnos en qué medida hemos establecido un contrato didáctico que otorga a los estudiantes el derecho de aprender los modos de lectura de la comunidad, o en qué medida hemos contribuido a que sigan estudiando tal y como aprendieron en los niveles educativos anteriores en distintas disciplinas,

una manera que no siempre es la adecuada para aproximarse a la disciplina que representamos. Recordemos que muchos estudiantes conocen la función epistémica de la escritura y son conscientes de que la escritura puede ayudar a transformar su conocimiento. Sin embargo, casi nunca escriben con ese objetivo, saben lo que deben hacer pero admiten que no lo hacen. Lo que hacen les basta para realizar sus tareas académicas y aprobar las evaluaciones, entonces, ¿para qué cambiar? (Castelló Badia, 2000).

Las tareas realizadas por alumnos y profesores en el marco del proyecto de extensión son parte de la clase universitaria y están situadas no solo en el salón de clases, sino fuera de él, es decir, en el curso de capacitación a los maestros, en las reuniones de equipo realizadas en las escuelas y jardines, en las aulas en las que se implementan las situaciones didácticas planificadas, en las reuniones del equipo de profesores, en la sede de inspectores, etc. Como podrá observarse, mientras las acciones del proyecto de extensión se desarrollan, los estudiantes se insertan en ellas y tienen la oportunidad de participar en prácticas académicas de una comunidad disciplinar que trabaja en pos de la construcción de políticas de inclusión en las instituciones escolares de la zona. Paralelamente, la clase universitaria es un espacio de aprendizaje de prácticas académicas para la construcción de conocimientos que constituyen un marco de referencia desde el cual pensar y actuar profesionalmente.

Las tareas de los estudiantes

El proyecto de extensión universitaria se desarrolla en el campo de la Didáctica de la Lengua porque tiene el propósito educativo de incorporar como ciudadanos de la cultura escrita a los niños desde las instituciones escolares. Por lo tanto, se trata de una didáctica que constituye en objeto de enseñanza a la lectura y escritura como prácticas sociales creadas históricamente (Bronckart y Schneuwly, 1996; Lerner, 2001b; Castedo, 1999; Molinari, 2000). Las otras asignaturas actúan como disciplinas de referencia que permiten conceptualizar los problemas, analizar las condiciones de intervención en terreno, y formular y comprobar las propuestas de solución.

Los estudiantes pueden participar en el proyecto desde diferentes instancias: como pasantes, como voluntarios o para realizar un trabajo de campo de una asignatura.

Para explicitar cuáles son las prácticas académicas realizadas por los alumnos, ejemplificaremos las actividades llevadas a cabo por un grupo de estudiantes de dos asignaturas y una pasante de la carrera de licenciatura en Ciencias de la Educación durante un cuatrimestre del año 2007. A estos alumnos se les propuso participar en el proyecto realizando trabajos de campo en las instituciones educativas de nivel inicial o básico que recibían acompañamiento desde el proyecto.

Las asignaturas que funcionaron como marco fueron “La formación de lectores y escritores en la alfabetización de niños”, a cargo de la profesora María Laura Galaburri y el “Seminario de Educación Especial”, a cargo del profesor Ariel Librandi. Simultáneamente, la profesora Ana María Sciancalepore (a cargo del “Taller II” de la orientación Psicología y Psicopedagogía) dirigió el trabajo de la pasante, cuyo aporte fue realizar el seguimiento de uno de los alumnos repetidores de 1° año, atendiendo sobre todo a las estrategias de aprendizaje puestas en juego en condiciones didácticas planificadas de manera conjunta por el equipo escolar y el de la universidad.

En esta ocasión, y con el acuerdo de los profesores, todos los estudiantes se insertaron en el proyecto para realizar tareas similares, muchas de ellas con diferentes propósitos, distintos interlocutores y géneros implicados. Por lo tanto, esta diversidad guiaba las decisiones en la práctica académica puesta en juego. A continuación ejemplificaremos algunas de las actividades realizadas por los estudiantes.

Participación de una entrevista en profundidad

La entrevista se realiza a los equipos docentes de las instituciones que reciben acompañamiento en la planificación, implementación y evaluación de las situaciones didácticas acordadas. Tiene una doble finalidad: establecer una relación de trabajo compartido entre los equipos de la escuela o jardín y el de la universidad,

y relevar información sobre las condiciones institucionales y didácticas que el equipo escolar está en condiciones de crear para hacer efectivo el acompañamiento a los maestros. Una o dos profesoras del equipo se hacen cargo de la elaboración del cuestionario-guía y de la coordinación de la entrevista semiestructurada. Los estudiantes trabajan como observadores participantes que tienen a cargo el registro escrito de la entrevista.

Realización de un informe de la entrevista a la institución acompañada

El informe de la entrevista constituye un documento de circulación interna entre los miembros del equipo de la universidad, cuyo propósito es dejar registro de la información que permite identificar condiciones institucionales y didácticas para el acompañamiento. La información debe ser localizada rápidamente, por eso, para esta actividad, se requiere el uso de recursos de subtítulo o de conectores que permitan localizar las temáticas abordadas en la entrevista. Es decir, se necesita organizar la información según los temas abordados y no según el orden cronológico en que la información haya sido dicha. Además, los estudiantes tienen que procurar que las afirmaciones sean consideradas como hechos observados o manifestados por los entrevistados y no como meras opiniones personales o interpretaciones del discurso del otro.

Participación en la planificación conjunta de las situaciones didácticas de lectura

La planificación de las situaciones didácticas de lectura se realiza en las escuelas o en los jardines. Los equipos de la institución escolar y de la universidad participan de ellas. Los maestros exponen sus ideas acerca de lo que podría desarrollarse en el aula y, luego, entre todos, revisan los propósitos didácticos, las posibilidades que ofrece el material de lectura seleccionado, la secuencia didáctica a seguir y la situación más conveniente para cada momento de la secuencia. También se anticipan las intervenciones del docente y las posibles respuestas de los niños ante el material o ante las intervenciones.

Elaboración de un informe de los acuerdos establecidos con el equipo escolar

El informe sobre los acuerdos alcanzados en la planificación de la situación de lectura tiene como destinatario el equipo de la escuela o jardín. Este tiene que tener un registro coloquial para reducir la distancia que el representante de la disciplina adopta cuando da cuenta de los hechos o del sistema de conceptos puesto en juego.

Los recursos lingüísticos utilizados para despersonalizar el discurso no son los más adecuados para acercarse al maestro y transmitir las decisiones tomadas de manera conjunta. Por lo tanto, es conveniente que la implicación del sujeto esté presente en el texto por dos razones: para lograr un mayor acercamiento a los maestros, y para demostrar que las decisiones fueron compartidas. Así, lo que ocurre en el aula es tanto responsabilidad del maestro como del especialista. Además, las descripciones y la provisión de detalles en las decisiones tomadas deben ser consideradas ya que lo que se busca es transmitir una práctica de enseñanza fundamentada. El maestro tiene que aprender a pensar y actuar utilizando esos fundamentos como orientadores de sus decisiones.

Luego de realizar el informe, el estudiante lo envía por correo electrónico a una profesora del equipo, quien lo revisa agregando información o reorganizándola, incorporando fundamentos a las decisiones tomadas para que los maestros pongan en juego *prácticas fundamentadas*. Solemos aprovechar esta instancia para señalarle a los estudiantes que es distinta la manera en que se escribe para los sujetos de la capacitación que la que se utiliza para un par con el que ponen en discusión los conceptos y los hechos que describe.

Por otro lado, esta instancia permite evaluar qué aspectos de la planificación están considerando los alumnos en su informe. Si pasan por alto aspectos centrales se los invita a revisar su manera de entender la propuesta didáctica en la que se están situando. Es decir, si bien los estudiantes ejercen una práctica de escritura que permite comunicar a los maestros *prácticas de enseñanza fundamentadas*, no forma parte de su responsabilidad el hecho de que ese texto sea el adecuado para la situación determinada. Como

es obvio, no podemos pretender que los estudiantes sepan hacer lo que están aprendiendo. El proceso de escritura es compartido: el estudiante realiza el primer borrador de un texto escrito y el profesor se hace cargo de su revisión para mejorar la versión elaborada por el estudiante.

Elaboración del registro de clase de la situación didáctica implementada por los docentes

Si bien el registro de clase es una herramienta fundamental para el análisis de las intervenciones docentes puestas en juego durante la situación didáctica (Lerner, 2001a), elaborarlo no es una tarea fácil, porque el observador tiene que saber ocupar ese lugar.

Aunque utilice un registro de audio, el observador debe tomar nota de los señalamientos que los niños o la maestra hacen en los textos. Al transcribir, tiene que poder transformar el texto oral en escrito y tomar una serie de decisiones acerca de cómo hacerlo (Zamudio, 2004). Este aprendizaje es fundamental para el estudiante de Ciencias de la Educación, ya que constituye un instrumento privilegiado para el análisis didáctico.

Participación en el análisis de los registros de clase

El siguiente paso es la participación en una reunión en la que los estudiantes tienen la oportunidad de escuchar las interpretaciones y discusiones de las dos profesoras a cargo del proyecto (que, en este caso, representan a especialistas de dos disciplinas diferentes: la Didáctica de la Lengua y la Psicopedagogía Escolar).

Los estudiantes participan en estas discusiones expresando sus puntos de vista. De ese modo, entre todos, se establece una forma de realizar la devolución al equipo de la institución acompañada. Esta discusión es sumamente enriquecedora. Qué comunicar y de qué manera es el problema de una acción de capacitación, y abordar esta cuestión entre todos suele dar resultados muy interesantes.

Participación en la evaluación de las situaciones implementadas y realización de un informe

Luego del análisis de los registros de clase, el equipo de la universidad se acerca a las instituciones acompañadas para evaluar de manera conjunta las situaciones de lectura implementadas. Si bien en esta actividad prevemos algunas intervenciones, siempre partimos de lo que el maestro ha podido convertir en observable y evaluamos en el mismo terreno qué información brindar para no perturbar al docente, que está en un proceso de aprendizaje de una propuesta didáctica compleja.

Por otro lado, en los intercambios con el equipo escolar recogemos más datos que permiten dar continuidad al análisis realizado. En ocasiones, la información aportada por el maestro hace reconsiderar nuestra primera interpretación.

El informe de la reunión de evaluación tiene también por destinatario al equipo de la institución acompañada y persigue los mismos propósitos que el informe de los acuerdos establecidos sobre la planificación.

La escritura como práctica académica de una comunidad disciplinar

Como puede observarse, mientras las acciones del proyecto de extensión se desarrollan, los estudiantes se insertan en ellas y tienen la oportunidad de participar en y ejercer prácticas académicas particulares de una comunidad disciplinar. Entrevistar y realizar un informe de la entrevista; planificar y escribir las decisiones didácticas tomadas; situarse como observador y elaborar un registro de clase; analizar las situaciones implementadas y decidir la manera en que se hará una devolución de ese análisis a los maestros; evaluar las situaciones con los docentes y registrar lo que se ha evaluado son prácticas académicas de una comunidad disciplinar a la que los estudiantes están ingresando. Estamos convencidas de que es interactuando en el seno de esa comunidad como pueden integrarse a ella.

Por otra parte, los textos que se escriben en estas actividades son prácticas de escrituras

situadas en contextos que preservan su sentido. Por ello, plantean una constante complementariedad entre los fines instrumentales y epistémicos de la escritura. La reflexión metalingüística se promueve en el contexto de la tarea profesional. Las exigencias de la situación comunicativa hacen que estudiantes y profesores se sitúen en los dos espacios que la escritura de textos plantea: el espacio de contenido y el retórico (Bereiter y Scardamalia, 1992). La elección de los rasgos genéricos es el resultado de esa interacción (Tolchinsky, 2000).

El proceso de los estudiantes en la escritura de un informe

Es interesante mostrar el proceso recorrido por dos estudiantes durante la realización de un informe de entrevista realizada a directivos y maestros de un Jardín de Infantes, el N° 902 de Pueblo Nuevo, de Luján.

Como ya hemos dicho, este informe constituía un documento de circulación interna entre los miembros del equipo de profesores de la universidad. Al mismo tiempo, desde la asignatura “La formación de lectores y escritores en la alfabetización de niños” era utilizado como una forma de acompañar a los estudiantes tanto en la identificación de las condiciones institucionales y didácticas que el equipo escolar estaba en condiciones de sostener, como para la comunicación de la información recogida.

La profesora de la asignatura había compartido con las dos estudiantes el cuestionario-guía elaborado para la entrevista. Por supuesto, no era la primera vez que hacían un informe para una asignatura, para el proyecto o, incluso, para la escuela en la que trabajaban como directoras. Sin embargo, no fue fácil escribirlo. Quizás lo que se perdió de vista fue el propósito que tenía la entrevista: identificar condiciones institucionales y didácticas que permitieran a los profesores pensar formas de intervención para el acompañamiento a los docentes.

La primera versión escrita del informe empezaba de la siguiente manera:

Comenzamos la entrevista con la Sra. vicedirectora hablando de la realidad de Pueblo Nuevo, sus problemas, cómo se fue configurando el pueblo, sus particularidades históricas.

Hablamos sobre el “grupo de los sábados” y el material de divulgación que ellos editan. Surge la idea de recopilar los diarios y el suplemento especializado para ser utilizado por los docentes: el maestro lee una noticia del lugar (cumpleaños o algo que haya sucedido). La idea de la formación del estudiante y el formar al ciudadano.

El jardín hace 3 años que viene trabajando con el proyecto en alfabetización inicial, conocen los maestros donde están parados. Están tratando de conformar el proyecto de alfabetización inicial en “textos literarios”. Se eligió alguna situación de “el maestro lee” pero no tanto de “el niño lee por sí mismo” (2006). Para el 2007 la directora realiza una síntesis de los recursos humanos con que cuenta para encarar el proyecto. En el turno de la tarde son suplentes pero realizaron la capacitación de febrero. En el turno de la mañana Fabiana (sala de 4) y Viviana (sala de 5 pero que viene con sus alumnos de 4) y Alejandra que hacen la capacitación.

Se considera que está todo, hay información pero hay que ponerla en práctica, llevarla a la práctica. Pensar y actuar, ponerlo en acción (...)

Al entregar el informe a la profesora de la asignatura, el análisis conjunto permitió reescribir la versión final teniendo en cuenta una serie de elementos como:

- ◆ **Una organización del texto** que estableciera tiempo, lugar, participantes y acciones puestas en juego en el relato del entrevistado con el fin de que el informe cumpla con el propósito de recabar información sobre las condiciones institucionales para el acompañamiento.

- ◆ **El agregado de detalles** de la información relevada en la entrevista que permitiera identificar las condiciones institucionales. Por ejemplo, el hecho de que el espacio y el tiempo para la reunión estuvieran preparados previamente, o que la vicedirectora acompañara el proyecto, aunque no participara de él en forma directa, eran cuestiones relevantes, para nuestro informe, porque señalaban la importancia que el equipo le otorgaba a la capacitación. Además, el ampliar la información sobre “el grupo de los sábados”, un grupo que se dedica a la investigación de la fauna y flora del lugar y que edita un suplemento para el diario local, nos servía para dar cuenta de los materiales de lectura que circulaban en las casas de los alumnos.

- ◆ **La identificación de las voces de los informantes:** directora, profesora, docentes. Esto permite al lector del informe determinar la postura o concepciones sostenidas por cada uno de los actores. La despersonalización como recurso lingüístico (“El Jardín hace 3 años...”, “Se eligió alguna situación...”; “Se considera que está todo...”) oculta a los agentes que ponen en juego ideas, propuestas o acuerdos institucionales.

- ◆ **Una progresión de la información mediante indicadores temáticos** como, por ejemplo, comenzar dando cuenta de la dimensión institucional y, luego, la didáctica, aunque durante la entrevista se haya alternado entre una y otra dimensión.

Todos los datos reorganizados e incluidos en la versión final debían permitir al lector del informe, es decir, a los profesores que realizaban el acompañamiento, utilizar dichos datos como herramienta para analizar la situación institucional, y desde allí pensar y planificar una futura intervención.

La nueva versión del informe puede leerse en el siguiente recuadro:

En la mañana del día 25 de abril de 2007 realizamos la entrevista a las docentes del Jardín N° 902, la profesora Maria Laura Galaburri y la estudiante Adriana Longhi. Somos recibidas por su vicedirectora en la Dirección del establecimiento. Ya el lugar estaba preparado para la reunión y mientras esperábamos a la directora y a las docentes mantuvimos una charla con la vicedirectora sobre la realidad de Pueblo Nuevo, su historia (que le da una particularidad especial a la gente), cómo se fue configurando el pueblo, sus problemas con la curtiembre, etc. Surge el tema del “Grupo de los sábados”, un grupo que se dedica a la investigación de la fauna y flora del lugar y que edita desde hace varios años un suplemento que llega a todas las familias a través del diario Presente. Surge así la idea de recopilar los diarios y el suplemento especializado para ser utilizado por los docentes (considerando el propósito dirigido a la formación del estudiante y la del ciudadano).

Esta charla previa a nivel informal nos dio la pauta de que, si bien la vicedirectora no está realizando la capacitación, sí está inmersa en ella, acompañando el proyecto institucional con la directora y las docentes. Además, ese día estuvo en el Jardín en el mismo turno que la directora para atender la institución y preservar el lugar y el tiempo para la reunión. Podemos pensar que da cuenta, entonces, de la unidad en la organización institucional.

La directora comienza entonces a relatar la situación del Jardín a nivel institucional: hace 3 años que vienen trabajando con el proyecto en alfabetización inicial (ella además ha realizado el postítulo “La lectura y escritura en la alfabetización inicial”), conoce entonces

dónde están parados como equipo. Desde el año 2006 están tratando de conformar el proyecto de “textos literarios” donde se eligió algunas situaciones en las que “el maestro lee” y no tanto las situaciones en las que “el niño lee por sí mismo”.

La directora realiza una síntesis de los recursos humanos y materiales con que cuenta para encarar el proyecto en el 2007. En el turno de la tarde hay docentes suplentes pero que realizaron la capacitación de febrero (a cargo de la provincia de Buenos Aires). En el turno de la mañana está Fabiana (sala de 4 que ya viene con los alumnos desde sala de 3), Viviana (sala de 5) y Alejandra (sala de 5 sin experiencia) que hacen la capacitación este año.

Considera que está todo: los recursos materiales (se inauguró la biblioteca del Jardín el año pasado, que presenta gran material de textos literarios e informativos) y los recursos humanos. Como la bibliografía ya se trabajó con los docentes (la de textos literarios) deben rearmar el proyecto con muy buenas probabilidades, ya que por la experiencia pasada empiezan a ver los resultados en los niños, comienzan a ver a los chicos de otra manera y notan los cambios.

La directora nos cuenta que se estableció que la docente de la sala de 3 años pasara a la de 4 con los alumnos, y la de 4 a la de 5 años. Esto surgió cuando notaron que la docente de sala de 3 había realizado un trabajo tan intenso con sus alumnos que se decidió que pasara con ellos al año siguiente para acompañar este proceso. Esta decisión no se toma como una regla, sino que se van cambiando las condiciones institucionales de acuerdo a las necesidades (...).

Como puede observarse, el texto gana en información y otorga voz e identidad a los informantes. Además, muestra más datos que permiten al lector identificar condiciones institucionales desde las cuales pensar cómo insertarse en un aprendizaje institucional que, en este caso, ya ha comenzado.

Prácticas académicas vinculadas con la construcción de conocimientos disciplinares

Hasta aquí hemos reseñado las tareas que los estudiantes realizan en el marco de un proyecto de extensión universitaria y cómo esas tareas

implican prácticas académicas particulares de una comunidad disciplinar. Ahora nos centraremos en las prácticas académicas vinculadas con la identificación y conceptualización del sistema de conceptos de la disciplina.

Desde la asignatura “La formación de lectores y escritores en la alfabetización de niños”, nos proponemos abordar la especificidad del análisis didáctico mediante las interacciones particulares que se establecen entre maestro, alumnos y contenidos en el contexto institucional. También consideramos las contribuciones provenientes de diferentes disciplinas que confluyen en el estudio de la enseñanza de las prácticas sociales de lectura y escritura. Esto tiene un interés particular por lo que ocurre cuando “un buen número de innovaciones hechas desde una perspectiva estrictamente aplicacionista han conducido a fracasos rotundos, a falta de un análisis serio de la [situación de enseñanza de una materia] en la que se acaban de introducir” (Bronckart y Schnewly, 1996: 67).

Por lo tanto, es una preocupación del profesor enseñar a los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación cómo se establece ese sistema de préstamos de conceptos entre la Didáctica de la Lengua y las disciplinas de referencia.

Por considerarnos representantes de una comunidad disciplinar, constituimos como objeto de enseñanza los problemas que la Didáctica de la Lengua ha sostenido como propios y que, a la vez, se relacionan con la formación de la licenciatura en Ciencias de la Educación. Poder identificar los problemas didácticos planteados por los autores seleccionados e identificarlos en el discurso de los maestros son prácticas académicas que los estudiantes aprenden a ejercer. Buscamos que la clase se constituya en una comunidad de lectores. Encontramos que esos “otros” con los que el estudiante tiene que discutir para aprender a ejercer las dos prácticas mencionadas varían.

Para identificar los problemas didácticos planteados por los autores seleccionados, la discusión se establece en el aula universitaria entre el grupo de pares, el profesor y los autores leídos. Por ejemplo, uno de los problemas didácticos

tratados en varios materiales bibliográficos ofrecidos a los estudiantes tiene que ver con cómo asegurar la posibilidad de formación de lectores autónomos y críticos en situaciones de lectura con lectores que no leen convencionalmente. Por lo general, estos autores se esfuerzan en dejar marcas suficientes en el texto como para que los lectores puedan identificar no solo el problema didáctico, sino el sistema de conceptos al que recurren para resolverlo (tanto de la propia disciplina como de las disciplinas de referencia).

Enseñar a leer esas marcas y ver las intenciones del autor permite a los estudiantes construir como conceptos los principios didácticos sobre los que el autor apoya su propuesta, el sistema de conceptos con los que sostiene sus argumentos y, en muchos casos, el sistema de conceptos de los que se aparta, por no ser consistentes con los principios mencionados, o por no contribuir con el logro de los propósitos perseguidos de la formación de lectores y escritores.

Por otro lado, para identificar problemas didácticos en el discurso de los maestros, la discusión se plantea tanto en los espacios ofrecidos por el proyecto de extensión como en el aula universitaria. Para ello, se intercambian ideas con los maestros, se discute con el grupo de pares, el profesor, los autores leídos y con las ideas sostenidas por los maestros, y el sistema de conceptos que sostienen esas ideas.

Mediante el análisis de la entrevista realizada al equipo escolar, las estudiantes pudieron configurar un problema didáctico. Identificarlo y definirlo fue un verdadero aporte a su formación profesional ya que, si bien son estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación, también son docentes del nivel primario, e incluso cumplen funciones directivas en él. Así, el proyecto de extensión les permitió insertarse por primera vez en una problemática del nivel inicial.

Luego de analizar minuciosamente el informe de la entrevista, pudieron relevar un problema didáctico en el discurso de los docentes. Esto se puede observar en el siguiente fragmento que transcribimos:

Maria Laura [la profesora] pregunta: “¿qué pasa con la escritura espontánea (de los niños)?” Los docentes hablan de la copia y de la lectura. Se insiste con la pregunta: “¿Qué pasa cuando escriben espontáneamente?”.

La docente contesta que en sala de 5 no se trabajó con escritura espontánea. Marta [la directora] dice que saben que los alumnos van pasando por diferentes hipótesis pero no saben bien cómo intervenir didácticamente en las situaciones de escritura. Cuando hablan de escritura siempre hablan de copia.

En nuestro análisis, detectamos que el problema estaba expresado en la voz del directivo y de los docentes, pero no estaba claramente explicitado como tal, y que, si bien había un reconocimiento por parte del equipo escolar de las ideas infantiles y una toma de conciencia de la importancia de las intervenciones en las situaciones didácticas, no se enfrentaban a la enseñanza de la escritura por no saber cómo intervenir.

La pregunta que nos hicimos fue la siguiente: ¿Cómo convertir este planteo en un problema didáctico? La discusión con la profesora, el grupo de pares y los autores permitió definirlo analizando los tres polos del sistema didáctico: el alumno de nivel inicial de sala de 4 y 5 años, como el sujeto que aprende desde sus propias ideas acerca del sistema de escritura; el contenido, como el objeto de conocimiento que se transformará en objeto de enseñanza (en este caso el sistema de escritura y el lenguaje escrito); y el docente, como mediador entre uno y otro.

Entonces, el problema didáctico podría plantearse así: ¿Cómo interviene el docente para que los alumnos avancen como escritores, escribiendo desde sus propias ideas sobre el sistema de escritura?

En el análisis realizado por las estudiantes, la búsqueda en la bibliografía llevó a determinar qué conceptos permiten dar una respuesta al problema planteado. En ese sentido, cada autor fue releído interpellándolo con esta cuestión.

Así, al volver a la institución a realizar una planificación conjunta con el equipo escolar, y

al notar el miedo que los docentes manifestaban ante la situación de escritura en los alumnos, pudimos plantearles –estudiantes y profesora– un camino a recorrer, una diversidad de ejemplos de intervención en el momento de la escritura, y un acompañamiento para la puesta en marcha de esa escritura.

Reflexión final

Para concluir podemos decir que participar en la planificación conjunta entre la profesora y los equipos docentes ayuda a los estudiantes a aprender qué sistema de conceptos sostiene una situación didáctica específica, y cómo se vinculan entre ellos para crear las condiciones que permiten situar a los niños como lectores o escritores. Escribir el informe de los acuerdos establecidos los lleva a sistematizar los conceptos relevados. La bibliografía leída permite conceptualizar lo que viven en el plano de la acción. Presenciar las situaciones planificadas los ayuda a situarse como observadores no participantes y a administrar las técnicas requeridas para elaborar un registro de clase, etcétera.

En síntesis, mientras los estudiantes participan en estas prácticas o las ejercen, constituimos en objeto de enseñanza el sistema de conceptos que estructura una propuesta didáctica para la formación de lectores y escritores. Creemos que las situaciones de lectura planificadas en las escuelas tienen que poder concebirse como una parte de ese sistema conceptual. No son meras experiencias de aula.

El proyecto de extensión que presentamos aquí permite que las situaciones en las que la discusión tiene lugar se sitúen tanto en las instituciones escolares como en el aula universitaria. En las primeras, se aprende a considerar los componentes y condiciones de la planificación de situaciones didácticas; en el aula universitaria, se aprende a incluir estas situaciones en el sistema de conceptos de la Didáctica de la Lengua. Así, la experiencia desarrollada nos ha permitido sistematizar lo realizado y otorgar un rumbo más claro a la segunda línea del proyecto de extensión universitaria, vinculada con la formación de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

Notas

1. Una versión preliminar de este artículo fue presentada como ponencia y publicada en las Actas de las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria: enseñar y aprender en la Universidad, en agosto de 2007. Las Jornadas fueron organizadas por la Universidad Nacional de San Martín. Además, otra versión fue publicada en la Revista **Aprendizaje, servicio en la Educación Superior**. Programa de Educación Solidaria del Ministerio de Educación de Argentina en marzo de 2008.

Referencias bibliográficas

- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. **Infancia y Aprendizaje**, 58: 43-64.
- Bronckart, J. P y B. Schneuwly (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. **Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura**, 9: 61-78.
- Brousseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro. En C. Parra e I. Saiz (comps.). **Didáctica de matemáticas**. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Castedo, M., A. Siro y M. C. Molinari, (1999). **Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. **Lectura y Vida**, 28 (2): 6-19.
- Castelló Badia, M. (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica, En M. Milian y A. Camps. **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Chartier, A. M. y J. Hébrard (2000). Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia. **Infancia y Aprendizaje**, 89: 11-24.
- Lerner, D. (2001a). El quehacer en el aula como objeto de análisis. **Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura**, 27: 39-52.
- Lerner, D. (2001b). **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Molinari, M. C. (2000). Leer y escribir en el jardín de infantes. En A. M. Kaufman, (comp). **Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB**. Buenos Aires: Santillana.
- Olson, D. (1998). **El mundo sobre el papel**. Barcelona: Gedisa.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Milian y A. Camps, **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Zamudio, C. (2004). **El papel de la escritura alfabética en la construcción del dato oral**. Tesis Doctoral. El Colegio de México.

Este artículo fue recibido en la redacción de LECTURA Y VIDA en noviembre de 2007 y aceptado con modificaciones en agosto de 2008.

* Profesora para la enseñanza primaria, licenciada en Pedagogía, magister en Didáctica. Profesora en la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Luján. Coordinadora del Proyecto de extensión universitaria de capacitación en alfabetización inicial.

** Profesora para la enseñanza primaria, profesora en Ciencias de la Educación. Se desempeña actualmente como directora de escuela primaria.

*** Profesora para la enseñanza primaria, maestra de grado. Se desempeña actualmente como directora de escuela primaria.

Para comunicarse con las autoras:

mlgalaburri@gmail.com
aelsalonghi@yahoo.com.ar
daysi@coopenetlujan.com.ar

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben abordar temas vinculados a la lectura y la escritura o áreas afines.
2. Las colaboraciones que se envíen podrán ser:
 - Ensayos o informes de investigación sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura.
 - Reportes de experiencias de prácticas en el aula, de promoción de la lectura o de formación de docentes en lectura y escritura.
3. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a **LECTURA Y VIDA. Revista Latinoamericana de Lectura** compromete al autor o los autores a no someterlo a la consideración de otras publicaciones.
4. El texto completo, incluyendo resumen en español y en inglés, notas, referencias bibliográficas, gráficos, tablas e ilustraciones, tendrá una extensión máxima de 15 páginas en tipografía Arial 11 puntos, a 1 y 1/2 espacio.
5. Los resúmenes –uno en español y uno en inglés– tendrán una extensión máxima de 600 caracteres con espacios cada uno (sin referencias bibliográficas ni citas). Además, se deben proponer hasta 5 palabras clave.
6. Las notas y llamadas se enumerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.
7. Las figuras, tablas e imágenes deben presentarse en archivos aparte (jpg; eps; xls) y estarán numeradas por orden de aparición en el trabajo. Estos archivos deberán identificarse con el nombre del artículo y el número o nombre de la figura o la tabla. En el cuerpo del texto se deberá indicar claramente el lugar en donde deberán insertarse.
8. Las referencias bibliográficas se ordenarán alfabéticamente. Si se trata de varias obras de un mismo autor, el ordenamiento será cronológico.
 - Cuando se trate de *libros*, deberán incluirse los siguientes datos: autor (apellido e iniciales del nombre en ese orden), año de publicación (entre paréntesis), título del libro (en negritas), lugar de edición y editorial.
 - Si se trata de un *artículo*: autor (apellido e iniciales del nombre en ese orden), año de publicación (entre paréntesis), título, nombre de la publicación (en negritas), volumen y/o número de la revista y páginas en las que aparece el artículo.
 - Para las *publicaciones electrónicas*: autor (apellido e iniciales del nombre en ese orden), año de publicación (entre paréntesis), título, nombre de la publicación (en negritas), fecha en que fue consultado en línea y dirección electrónica completa.
 - Cuando la obra citada es una *traducción*, deberá citarse el título original de la obra y su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.
9. Los artículos (incluyendo anexos) deberán enviarse en versión electrónica (por correo electrónico o en disco para PC, en Windows 98/Word 2000 o compatible), sin datos del autor o de los autores. En archivo aparte se incluirán los siguientes datos: título del trabajo, nombre y dirección del autor o autores, adscripción laboral (tal y como se desea que aparezcan publicados), número de teléfono o fax y correo electrónico. Además deberá incluirse una breve reseña de la trayectoria profesional y académica de cada autor (entre 30 y 40 palabras para cada uno), que será publicada junto con el artículo en caso de que este resulte aceptado.
10. Las ilustraciones deberán enviarse en los siguientes formatos: .jpg, .tiff, .eps, en archivos aparte y nunca pegadas sobre un archivo word.
11. Los trabajos deben ser remitidos a la Redacción de la revista –correo electrónico: lecturayvida@ira.org.ar– o entregados personalmente en Lavalle 2116, 8º B, (C1051ABH), Buenos Aires, de lunes a jueves de 12 a 18 horas (Tel.: 54-11-4953 y Fax: 54-11-4951-7508).
12. La recepción de un trabajo no implica compromiso de publicación. Los responsables de la Redacción de **LECTURA Y VIDA. Revista Latinoamericana de Lectura** se reservan el derecho de publicar o no los trabajos recibidos y de determinar la oportunidad adecuada para hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores sobre la aceptación, pedido de modificaciones o rechazo en el momento en que se determine, de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, pero no mantendrán con los autores ningún otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.
13. Los trabajos recibidos serán evaluados por tres miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. Los criterios de evaluación pueden ser consultados en www.lecturayvida.org.ar.
14. En el caso de los trabajos aceptados, los autores deberán suscribir una carta de cesión de derechos a favor de **LECTURA Y VIDA. Revista Latinoamericana de Lectura**. Es responsabilidad de los autores obtener autorización para reproducir cualquier ilustración, texto, tablas o figuras tomados de otros autores y/o fuente.
15. Los autores de los trabajos publicados recibirán dos ejemplares del número en el que aparece su texto.
16. La Dirección y Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.



Los trabajos que se presenten para ser evaluados deben cumplir con la totalidad de los requisitos enunciados.