

## El docente construye su rol: reflexiones sobre la construcción del rol docente con relación al trabajo con textos reales

Lía Cristina Pellicena  
Adriana Irma Quiroga  
Mirta Liliana Saggese\*

### Introducción

Este trabajo surge del análisis de algunos datos correspondientes al proyecto de investigación: **Exploración pedagógica del aprendizaje de la lectura y la escritura**<sup>1</sup>, referido a la problemática de la alfabetización inicial, en el cual se desarrollan dos aspectos solidarios:

1. Una alternativa pedagógica basada en la construcción y el intercambio con la lengua escrita como objeto social.
2. Una transformación del rol docente a través de un trabajo de reflexión sobre la práctica pedagógica en un marco participativo y constructivista.

Los docentes que participan –voluntariamente– en la experiencia tienen a su cargo primero y segundo grado en escuelas suburbanas, la mayoría de ellas con riesgo de fracaso escolar. Las modalidades de capacitación seleccionadas contemplan un trabajo grupal en talleres quincenales y un seguimiento individual mediante observaciones de clase y entrevistas. El tiempo previsto para esta capacitación es de dos ciclos lectivos como mínimo.

Intentamos abordar en esta nota algunas cuestiones vinculadas con las sucesivas reestructuraciones por las que atraviesa el docente durante su proceso de transformación. El aspecto a desarrollar se refiere al **trabajo con textos**<sup>2</sup>.

### Marco teórico

Nuestro marco teórico se nutre en la **psicogenética**, en la **psicolingüística** y en el **valor social de la lengua escrita**.

La **teoría psicogenética** trae innovaciones fundamentales con respecto a la construcción del conocimiento por parte del sujeto activo en interacción con la realidad. En nuestro caso, el sujeto es el docente quien construye su rol como mediador entre el niño y la lengua escrita en tanto

---

\* Investigadoras y docentes de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>1</sup> Enmarcado en una investigación que pertenece a la ex Dirección de Investigaciones Educativas, dependiente de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>2</sup> Entendemos por **texto** a una unidad lingüística con significado. Puede ser una palabra, una frase, un párrafo o algo más extenso.

Definimos operativamente **trabajo con textos** a las estrategias que usa el docente en su rol de mediador entre el niño y el texto.

objeto cultural. Esa construcción es posible porque el maestro es un ser pensante, crítico, creativo, que logra establecer con el niño un verdadero vínculo en un proceso de intercambio de experiencias donde todos aprenden.

La **psicolingüística** aporta una nueva concepción del acto de leer y escribir. "Leer es obtener sentido del texto" (Goodman, 1982). "La lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto" (Rosemblat).

"Cuando leemos coordinamos informaciones de diversa procedencia: el buen lector hace uso de la información visual provista por las letras y los agrupamientos de las letras; de la información contextual y disponible (donde está el texto), de su conocimiento lingüístico, de su conocimiento de la realidad a la que remiten las palabras, de su conocimiento del valor sonoro convencional de las letras. La utilización exclusiva de este aspecto no es lectura, es descifrado...". "Si la escritura se concibe como un sistema de representación del lenguaje, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento o sea un aprendizaje conceptual. Si la escritura se concibe como un código de transcripción su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica" (Ferreiro, 1985).

Por último consideramos el **valor social que posee la lengua escrita** como un objeto cultural que el género humano ha construido a lo largo de un proceso y que el sujeto reconstruye durante su desarrollo, al interactuar con él.

El objetivo fundamental de esta propuesta constructivista es rescatar la función social de la lengua escrita, dejada de lado durante largos años por la escuela tradicional. En este sentido propiciamos la utilización de textos reales en la práctica pedagógica.

### **Desarrollo de la experiencia**

El grupo de docentes que participa en esta investigación es heterogéneo en lo que se refiere al acercamiento previo a propuestas constructivistas para la lectoescritura. Si bien cada maestro comprende de acuerdo con sus posibilidades de asimilación, todos, en mayor o menor grado, movilizan sus esquemas de pensamiento, para llegar cada uno de ellos a distintos momentos en el proceso de transformación de su práctica pedagógica. En dicho proceso los maestros procuran coordinar diversos aspectos de esta propuesta, tales como los relativos al conocimiento de las hipótesis de los niños, a sus intervenciones, al planteo de la situación didáctica, a la interacción social, al trabajo con textos reales, a la concepción de la escuela, a la relación con los padres, etc.

El trabajo con textos reales es uno de los aspectos que ocasiona mayores dificultades de coordinación a los docentes participantes; tal es así que solamente una minoría logra comprender la verdadera función que cumplen estos materiales y por ende puede utilizarlos en forma pertinente. Esto no significa que no existan distintas aproximaciones al trabajo con dichos textos.

El estudio de los datos obtenidos en sesiones de taller, entrevistas y observaciones de clase, nos permite construir algunos ejes de análisis. Uno de estos ejes se refiere a la mayor o menor presencia de la función comunicativa de la lengua escrita. En relación con esta función y solamente con fines operativos distinguimos tres tipos de textos: los escolarizados, los significativos y los reales.

Consideramos **textos escolarizados** aquellos textos que, diseñados expresamente para ser utilizados en la escuela, minimizan el valor social de la lengua escrita y dificultan el empleo de estrategias de anticipación en el acto lector pues está ausente el contexto situacional y no se respetan los usos naturales del lenguaje.

**Textos significativos** son aquellos que, si bien son elaborados a partir de un contexto de significación, no llegan a alcanzar alguna función social. En este tipo de textos hay mayores posibilidades de utilizar estrategias de anticipación en el acto lector.

**Textos reales** son los que cumplen con la función de la lengua escrita: la comunicación en sus variadas expresiones (registro de hechos, goce estético, comunicación a distancia, fuente de información, etc.). Su empleo tiene en cuenta tanto la competencia lingüística como la capacidad cognitiva y creativa de los niños. Responden a los distintos usos de la lectura y escritura en la vida real, permiten recrear en el aula "situaciones auténticas" al decir de Goodman. Hacen posible la predictibilidad en el acto de leer pues respetan los usos naturales del lenguaje. "Leer sirve para mejorar el uso que puede hacer el niño de su propia lengua, para producir mensajes cada vez más eficaces" (Rodríguez, M.E., 1988).

El otro eje de análisis atañe al control de dos componentes lingüísticos: las grafías y la extensión.

Definimos **control de grafías** por parte del docente al hecho de secuenciar la enseñanza de los grafemas según un orden de dificultad desde el punto de vista del adulto.

El **control de extensión** hace referencia a la acción ejercida por el maestro para secuenciar la amplitud de los textos.

Ambos controles se vinculan con el criterio de atomización del conocimiento, o sea, se parte del supuesto que se aprende de las partes al todo, de lo simple a lo complejo.

Presentamos trabajos con textos escolarizados, en un intento de explicitar el pensamiento del docente que ejerce control sobre las grafías y la extensión de los textos.

## Ejemplo N° 1

Alicia, maestra de primer grado, se propone repasar la letra *p* y entrega a los niños tarjetas con las palabras: *pomo, pomelo, puma, palo* con la consigna: "Leo, dibujo y escribo". Luego los niños deben escribir las palabras dadas.

Elvira, maestra de primer grado, propone una situación de lectura, bajo la consigna: "Ordena las oraciones dadas", y escribe en el pizarrón: *Sale sola, Susi - la Papi pipa. usa.* mientras oralmente les recomienda respetar los puntos y mayúsculas escritos.

En este último ejemplo, se advierte a través de las consignas dadas, el expreso deseo de que los niños ordenen las oraciones a partir de las pautas ya establecidas sin darles la oportunidad de combinar de otra manera las palabras.

En ambos ejemplos se observa que los docentes se limitan a trabajar únicamente aquellos textos que están compuestos por las grafías enseñadas, con el propósito de poner en marcha las posibles y en un principio escasas combinaciones de dichas grafías, para que los niños puedan descifrar lo que ellos creen que conocen. La reiteración de grafías es el común denominador tanto en las palabras como en las frases.

En esta práctica se intenta generar el aprendizaje a partir de la enseñanza graduada de las grafías, controlando la extensión del texto y pretendiendo evitar el error. Propicia la repetición y el ejercicio de cada nueva letra para lograr su fijación.

El análisis de los datos parece indicar que el control de las grafías es el aspecto del cual más fácilmente los maestros se pueden liberar. En efecto, uno de los primeros descubrimientos que realizan es que los niños conocen más grafías que las enseñadas. En realidad, muchos ya lo saben pero en el marco de una concepción mecánica del aprendizaje este descubrimiento no logra insertarse en una práctica diferente. Así, Amelia, maestra de primer grado nos dice: "Yo sé que mis chicos escriben con letras que aún no di, pero para asegurarme necesito llevar una secuencia... es mi secuencia".

Por eso algunos docentes se lanzan a intentos que muchas veces consisten en una parcial liberación de grafías.

- Delia, docente de segundo grado sostiene: "Ellos pueden escribir con las letras que quieran, pero yo voy dando algunas para saber lo que ya saben todos...". "Yo les doy las letras; a los que ya las saben, les viene bien porque las reafirman; los otros, las aprenden".

Aun cuando los docentes consiguen desprenderse de todos los controles sobre las grafías y leer y escribir tanto ellos como los niños cualquier letra, es frecuente que permanezca el control sobre la extensión: se escriben solamente palabras.

## **Ejemplo N° 2**

Irma, maestra de segundo grado, plantea una situación de lectura que consiste en un juego en que los niños deben observar con qué sílaba termina la primera palabra y ubicar otra al lado que comience con esa misma sílaba y así sucesivamente. (El modelo es trabajado en el pizarrón en forma conjunta.)

*Pomelo lobo botella llave ventana*

Luego, los niños deben realizar en los cuadernos la misma tarea con una palabra inicial dada por el docente.

Algunos maestros controlan la extensión permitiendo que escriban oraciones a partir de las palabras dadas, determinando así en forma arbitraria dicha extensión.

Cuando los docentes comienzan a tomar en cuenta como aspecto importante el contenido de los textos, porque piensan que la escuela debería brindar vivencias más próximas al interés de los niños, planifican las actividades dentro de contextos situacionales determinados. Por ejemplo, escribir listas de nombres de animales, de alimentos, de medicamentos, etc. (Ver ejemplo N° 3). La idea es escribir y leer dentro del tema tratado pero sin cumplir fin comunicativo.

Es interesante señalar como esta situación, a la cual genéricamente podríamos denominar "escribir nombres de..." en un contexto determinado, es posible gracias a que el docente no ejerce un control de las grafías.

## **Ejemplo N° 3**

Matilde, maestra de primer grado, plantea una situación de escritura luego de visitar con sus alumnos el supermercado del barrio, quienes deben confeccionar listas de productos en sus respectivos cuadernos agrupándolos según sean de limpieza o comestibles.

A pesar de este avance, los controles sobre la extensión permanecen. Una docente comenta: "Los chicos pueden escribir mucho más, los veo seguros, entusiasmados, pero todavía no me animo a que escriban tanto, tengo miedo de no comprenderlos. Es una cuestión mía".

Durante el transcurso de este proceso el docente puede comenzar a dejar de lado el control sobre la extensión de los textos cuando reflexiona sobre la naturaleza del error, aceptándolo como parte de un proceso constructivo. Permite que los niños escriban lo que deseen transmitir.

## **Ejemplo N° 4**

Mónica, maestra de segundo grado, dentro de la unidad temática "La salud", mantiene una charla con los niños sobre la salud bucal y las formas de prevención leyéndoles un folleto pertinente. Luego, les sugiere a los alumnos

que comenten, reunidos por equipos, el tema tratado, para después escribir individualmente en sus cuadernos lo que recuerden. En esta clase, pudo observarse gran entusiasmo por parte de los niños quienes realizaron producciones espontáneas con libertad de expresión.

Hemos observado que a pesar de que el docente todavía no incluye el valor social de los textos logra, a partir de estas situaciones significativas, muy buenos trabajos de reflexión sobre la lengua escrita, tanto en lectura como en escritura.

El trabajo con textos significativos resulta más o menos valioso según cómo se plantee la situación y cómo se desarrolle en el aula. La utilización por parte del maestro de estos materiales no graduados relativos a un contexto situacional, marca un salto cualitativo en el acercamiento de los docentes a los textos reales.

En efecto, cuando el docente está trabajando con textos significativos surgen, si los usan adecuadamente, distintas situaciones que los llevan a incluir el valor comunicacional de la lengua escrita. A veces, la observación de los niños provoca estas transformaciones. Por ejemplo, un docente sostiene: "... los chicos están cansados de escribir palabras y terminan pronto...". "Para el día de la madre quisieron hacer tarjetas y ellos naturalmente escribieron todo lo que podían poner".

Algunas maestras se entusiasman con la idea de recrear en el aula situaciones reales de comunicación y así descubren el asombroso interés que manifiestan sus alumnos.

### **Ejemplo N° 5**

Cristina, maestra de segundo grado, construye una unidad temática de acuerdo con las necesidades de la comunidad escolar derivada de una epidemia de pediculosis.

A partir del significativo ausentismo de los alumnos por esta enfermedad, surge una charla espontánea en la cual los niños expresan su interés acerca del tema. De común acuerdo deciden concurrir a la unidad sanitaria de la zona para consultar con los profesionales y allí la maestra recibe un folleto informativo, donde se describen únicamente las características de la enfermedad. Una vez en el aula surge la necesidad por parte de los niños de sugerir a los padres y a los otros alumnos de la escuela la forma de prevenir y tratar la pediculosis. Entonces se agrupan por equipos y la maestra les entrega folletos para prevenir y tratar otras enfermedades. Después de analizar estos textos, los niños elaboran cartillas que contienen consejos para la prevención y el tratamiento de la pediculosis que luego se han de difundir en la escuela y/o en la comunidad.

En la práctica de esta docente como en las otras que trabajaron con textos reales vemos como al seleccionarlos, ponen el acento en su contenido y en su función comunicativa dejando de lado los controles sobre las grafías y la extensión.

Van así abandonando una posición hegemónica, ya no son ellas quienes deciden qué textos utilizar, pero tampoco son los niños quienes imponen el texto. En definitiva, lo que se lee o lo que se escribe, es aquello que resulta pertinente en cada situación<sup>3</sup>.

## Conclusiones

Ambos ejes de análisis, el referido a la mayor o menor presencia de la función comunicativa de la lengua escrita y el referido al control de los componentes lingüísticos, están estrechamente vinculados tanto con la concepción de aprendizaje que tiene el docente, con el modo en que plantea el acto de lectura y escritura, con la forma en que selecciona los materiales y el trabajo que realiza con éstos, con el criterio que tiene acerca de la comprensión lectora, con el rol que cumple como mediador entre el niño y el texto, así como con la concepción de la función social que tiene la escuela.

Todas estas conceptualizaciones sufren sucesivas reestructuraciones. En el punto de llegada el docente comprende la función socio-comunicable de los textos, pero también transforma su concepto de aprendizaje e inevitablemente cuestiona la función tradicional de la escuela.

Creemos que los docentes, como en todo proceso constructivo, atraviesan por conflictos cognitivos entre los esquemas en transformación, conflictos entre lo que van pensando y lo que pueden hacer en la realidad, construyen asimilaciones deformantes, se equivocan (muchas veces constructivamente), intentan y a veces logran superar sus errores, en definitiva aprenden<sup>4</sup>.

## Referencias bibliográficas

- Castorina, Antonio y Susana Fernández; Alicia Lenzi; Horacio Casavola; Ana Kaufman; Gladis Palau (1984) **Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas**. Buenos Aires, Mino y Dávila, editores.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia (1979) **La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización**. San Pablo, Caderno de Pesquisa.
- Goodman, Kenneth (1982) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comps.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.
- Harste, J. y C. Burke (1982) "Predictibilidad: un universal en lecto-escritura." En Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comps.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.

---

<sup>3</sup> Algunos maestros en el intento de utilizar textos reales, realizan asimilaciones deformantes, pues poniendo en juego los esquemas de los cuales disponen, interpretan como texto real "todo aquello que no es imaginario", o creen que los niños escriben un texto real a partir de observar objetos concretos (láminas, animales embalsamados, etc.) p.e. dicen "... es real porque escriben teniendo vivencias, estando en contacto...".

<sup>4</sup> Tenemos la necesidad de continuar investigando las diversas estrategias que utilizan los docentes en el trabajo con textos reales.

- Kaufman, A. M. y M. Castedo; L. Teruggi; M. Molinari (1989) **Alfabetización de niños: construcción e intercambio**. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Lerner, Delia (1986) "Comprensión de la lectura, estructura cognoscitiva y afectividad." Fascículo 2. **Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados**. Venezuela, Secretaría de Educación Especial, OEA.
- Pizani, A. y M. Pimentel con la colaboración de Delia Lerner de Zunino (1989) **Comprensión de la lectura y expresión escrita: una experiencia pedagógica**. Fascículo 4. Venezuela, Secretaría de Educación Especial, OEA.
- Rodríguez, María Elena (1988). "Los textos en el entorno escolar." En **Lectura y Vida**, IX, 2, 31-35.