

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LENGUA ESCRITA EN TRES AULAS DE PRIMARIA CON GRUPOS MULTIGRADO

SALAZAR MELÉNDEZ ROSA ELENA

*BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS
POTOSÍ*

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN EN CAMPOS DISCIPLINARES

Resumen

El dominio de la lengua escrita como práctica social constituye un tema de interés mayor dentro de las demandas educativas nacional e internacional; no obstante, la enseñanza de la lengua escrita en escuelas multigrado está supeditado al modelo escolar unigrado, dejando de lado el contexto y las particularidades de los grupos multigrado. En este sentido, la enseñanza de la lengua escrita, en dichos espacios, demanda revisar cómo es que se lleva a cabo. Por ello, en el marco de la investigación aplicada se llevó a cabo un proceso investigativo acerca de las prácticas de enseñanza de lengua escrita que tres docentes promueven en aulas multigrado. En la investigación se toma como referente teórico las prácticas sociales de la lengua escrita inscritas en el modelo ideológico de la cultura escrita de Street (1984). A través de las herramientas metodológicas de la etnografía y la narrativa se realizó un estudio diagnóstico acerca de las prácticas enseñantes de los docentes en cuanto al diseño y aplicación de secuencias didácticas. Dicho diagnóstico constituyó el punto de partida para el diseño de una propuesta de mejora, cuyo propósito fue implicar a los alumnos en el aprendizaje del proceso recursivo de la escritura, desde la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje. La propuesta consistió en el diseño y la aplicación de un material didáctico acorde a las necesidades de los grupos multigrado focales. Los alumnos participantes lograron seguir un proceso de escritura que les permitió reflexionar, aprender e implicarse como escritores al producir un texto.

Palabras clave: Investigación aplicada, aula multigrado, prácticas sociales de lengua escrita, prácticas de enseñanza

INTRODUCCIÓN

Las escuelas multigrado brindan el servicio educativo al 32.8% (INEE, 2013) de las escuelas primarias generales. Es decir, de las 99 378 primarias del país, 32 630 escuelas son atendidas por uno, dos o tres docentes. Los planteles multigrado tienen una relevante importancia dentro del Servicio Educativo Nacional (SEN) porque proporcionan el servicio escolar en zonas de población dispersas, reducidas y apartadas, cuyos contextos presentan aspectos geográficos, socioculturales y económicos muy diversos. Éstas, generalmente, se erigen en el área rural. La mayor concentración de este tipo de escuelas se localiza en nueve estados, los cuales suman el 62.4% de la totalidad de primarias multigrado del país. Entre dichas entidades está San Luis Potosí donde existen 1 432 escuelas que atienden primaria general e indígena, el 4.3% del total nacional ¹. Sin embargo, dadas las circunstancias, la totalidad de las políticas de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) está dirigida al esquema unigrado donde un profesor es asignado a un solo grado de la educación primaria. La ausencia de acciones en favor de las primarias multigrado inciden directamente en los resultados de las dimensiones que permiten valorar el nivel de calidad educativa: la suficiencia, la eficacia y la equidad (INEE, 2013).

El rezago educativo es lo que destaca en la realidad multigrado, el cual es mayor en este tipo de escuelas en comparación con el que presentan las primarias unigrado. Juárez (2013) señala que existen diversos elementos que explican la razón de tal situación, entre los cuales se encuentran “las condiciones de vida de los estudiantes, la disponibilidad de una adecuada infraestructura en las escuelas, la ausencia de materiales didácticos pertinentes y suficientes o el que los profesores cumplan con su calendario de trabajo desarrollando prácticas docentes efectivas” (p.5).

El desarrollo de prácticas efectivas por parte de los docentes es el punto de interés donde se inserta la investigación en curso. Se persigue conocer los factores que favorecen u obstaculizan que los profesores multigrado realicen prácticas de enseñanza de la lengua escrita acordes con la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje, en las cuales se fundamenta el enfoque didáctico de Español en los Programas de Estudio 2011.

Las prácticas sociales del lenguaje, como aproximación en cuanto al desarrollo de la lengua escrita, están inscritas en el modelo ideológico (Street, 1984). Éste se sustenta en los estudios de investigaciones realizadas desde la educación, la antropología y la sociolingüística que hicieron una reconceptualización de la cultura escrita como “un fenómeno contextualizado y social” (Kalman, 2003, p. 4). Los investigadores de este modelo emplean el término cultura escrita para definir en sentido amplio a la alfabetización y poder reconocer que es un acto social complejo en el que se superpone una diversidad de formas y modalidades (Kress, 2003; Street, 2003 y 2008) de comunicación (Segura, 2009).

Street (2003) sostiene que la cultura escrita entraña una práctica social porque siempre se desprende de una base epistemológica que ha construido una sociedad, es decir, que las formas en que las personas se aproximan a la lectura y a la escritura hunden sus raíces en el conocimiento, la identidad y el ser. Por lo tanto, las maneras de acceder a la cultura escrita están determinadas por un contexto particular y concreto. Cada evento comunicativo sucede dentro de un marco de interacción provisto de significados culturales y sociales donde cada participante aporta su particular visión del mundo, su historia personal, sus experiencias, su concepción y práctica del lenguaje, lo que dota de singularidad a cada práctica social de la cultura escrita (Kalman, 1999 y 2004; Meek, 1991; Lerner, 2001). Esto permite concebir a la cultura escrita como una práctica social situada porque se construye a partir de lo que se hace, se cree y se opina de la lectura y la escritura, de cómo se usan, cómo se enseñan y lo que se espera lograr con ello. Street (2003) propone la multiplicidad de la cultura escrita como construcción social porque las formas de lograr la escritura y la lectura comprenden una gama diversa y heterogénea.

DESARROLLO

Con el fin de contribuir al conocimiento de los factores que favorecen o dificultan la enseñanza de la lengua escrita, el objetivo general de la investigación plantea comprender las prácticas de enseñanza de lengua escrita que tres docentes de aulas multigrado promueven con sus alumnos. Los objetivos específicos que se persiguen a partir del desarrollo de la investigación son:

- Comprender y analizar las prácticas sociales de lengua escrita que los docentes focales de aulas multigrado promueven con sus alumnos para diseñar una propuesta didáctica que fortalezca las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lengua escrita.
- Conocer el contexto social en el que los docentes llevan a cabo sus prácticas de enseñanza de lengua escrita.
- Construir una propuesta didáctica para fortalecer las prácticas de enseñanza de lengua escrita que los docentes promueven en sus aulas.

Las preguntas que guían el proceso de investigación mantienen una consonancia con los propósitos de la misma:

- ¿Cómo son las prácticas de enseñanza de la lengua escrita que los docentes focales de aulas multigrado promueven con sus alumnos?
- ¿Cómo es el contexto en que surgen las prácticas sociales de lengua escrita que los docentes focales de aulas multigrado promueven con sus alumnos?
- ¿Cómo se puede contribuir para fortalecer las prácticas de enseñanza de la lengua escrita de los docentes a partir del conocimiento de las mismas?

De acuerdo con los fines de la investigación aplicada, se ha llevado a cabo un acercamiento cualitativo y comprensivo de cómo son las prácticas de enseñanza de lengua escrita de los tres docentes en aulas multigrado mediante la obtención de un diagnóstico. Una vez establecidos los hallazgos derivados de ese ejercicio comprensivo, la investigación aplicada, como su nombre lo dice, demanda la aplicación de esos descubrimientos “en la mejora de estrategias y actuaciones, en el desarrollo de éstas, lo que, además, permite desarrollar la creatividad e innovar” (Vargas, 2009, p.158). Por lo tanto, la investigación se llevó a cabo en dos fases: la obtención de un diagnóstico, y el diseño y la aplicación de una propuesta de mejora. Enseguida se describe el proceso metodológico realizado y los resultados obtenidos.

La investigación se llevó a cabo en los siguientes espacios escolares:

Escuela	Docente	Años de servicio en Educación Multigrado	Grados que atiende
Niños Héroes	Mtra. G	2	4°, 5° y 6°
Francisco I. Madero	Mtro. M	3	5° y 6°
Miguel Hidalgo	Mtra. D	5	3° y 4°

Tabla 1. Espacios escolares de investigación

El trabajo de indagación del diagnóstico se inscribió dentro del enfoque etnográfico que permitió inquirir los significados que encierran las prácticas sociales (Erickson, 1989; Geertz, 2002; Rockwell, 1986). Se llevaron a cabo observaciones no participantes durante clases de español, diseñadas y dirigidas por los docentes focales. Los instrumentos metodológicos empleados durante la observación fueron la videograbación, la audiograbación y la toma de notas. También se consideró la toma de fotografías y la recopilación de documentos como las planeaciones didácticas y trabajos elaborados por los alumnos. Aunado a esto, se realizaron breves entrevistas a alumnos al final de cada clase con el propósito de conocer sus impresiones respecto a la clase desde su posición de aprendices.

Se recurrió a la investigación biográfico-narrativa con el propósito de obtener información acerca de la identidad personal y docente de los profesores, así como de sus experiencias como aprendices de la lengua escrita, como usuarios de ésta y como enseñantes de la escritura en escuelas multigrado. Según Knowles y Holt Reynolds (1991), este tipo de investigación ayuda a clarificar el origen de las ideas que sustentan las decisiones y acciones de los participantes. Los docentes hablaron de sí mismos y sus prácticas de enseñanza, y al hacerlo, se puso de manifiesto la

subjetividad. También fue útil para conocer y comprender parte de la formación de los docentes focales como lectores y escritores.

Los principales insumos de datos empíricos fueron los textos elaborados por los alumnos y los registros ampliados de los videos y audios tomados durante las sesiones de clase observadas. Con respecto a los primeros, se analizó una muestra para identificar los rasgos característicos de los textos producidos por los alumnos como producto de la enseñanza de los docentes durante las clases. En cuanto a los registros ampliados de clase, éstos tuvieron un tratamiento analítico bajo el enfoque interaccionista, que Vinatier (2012) propone para analizar y transformar la práctica enseñante (Vinatier et Altet, 2008). Tal enfoque es un punto de referencia para profundizar en la comprensión de los principios de acción que se ponen en juego cuando el docente lleva a cabo la enseñanza de la lengua escrita.

En conclusión, el trayecto de escritura de la producción de un texto se aleja de la consistencia de un proceso. Los pasos realizados dejan huecos entre sí; existe aislamiento entre ellos; y no muestran una secuencia de momentos que sean claros y precisos para el alumno, de tal manera que, éste, pueda descubrir que para escribir un texto se deben llevar a cabo tareas específicas y necesarias. Los alumnos no reflexionan acerca de su competencia escrita, por lo cual es difícil que desarrollen las habilidades y actitudes que los lleven a convertirse en escritores competentes.

Los principios de acción identificados manifiestan que los alumnos no logran experimentar todos los momentos de un proceso de escritura con las prácticas de enseñanza que realizan los docentes. Las actividades didácticas de escritura, aisladas, propician que los alumnos no logren tener una vista de conjunto del proceso de producción de un texto, ni llevarlo a cabo. Ellos trabajan en torno a la escritura sin que aprendan realmente a escribir.

Una vez establecidos los hallazgos derivados de un ejercicio comprensivo, la investigación aplicada demanda el uso de esos descubrimientos “en la mejora de estrategias y actuaciones, en el desarrollo de éstas, lo que, además, permite desarrollar la creatividad e innovar” (Vargas, 2009, p.158). El diagnóstico presentado anteriormente fue el punto de partida para el diseño de una propuesta de mejora de la realidad estudiada.

La propuesta de mejora consistió en la elaboración de un material didáctico para contribuir al desarrollo de la competencia escrita de los alumnos de los grupos multigrado que participaron en la investigación. Dicho material presenta una secuencia metodológica de actividades consistente con un proceso de escritura recursivo, como se muestra en la tabla siguiente.

SECUENCIA METODOLÓGICA

MOMENTOS DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA

INTERACTUAR CON TEXTOS PUBLICADOS

Antes de leer:

Lectura en diferentes modalidades: *audición, guiada, compartida, comentada, independiente, en episodios*, por turnos, en silencio o en voz alta.

PLANIFICAR EL TEXTO (INDIVIDUAL, PAREJAS, EQUIPOS, COLECTIVO)

Qué texto/textos producir

Para qué producir el texto o los textos

Qué función debe tener el texto o los textos

Quiénes serán los posibles lectores-destinatarios: compañeros, familiares, autoridades o miembros de la localidad, escuelas cercanas, comunidad...)

Qué acciones son necesarias para lograr los propósitos deseados

PRODUCIR BORRADOR(ES) DEL TEXTO (INDIVIDUAL, PAREJAS O PEQUEÑOS GRUPOS)

REVISAR EL TEXTO (INDIVIDUAL, PAREJAS, POR EQUIPOS, EN COLECTIVO-MODELADO POR EL PROFESOR)

REESCRIBIR-TRANSFORMAR-RECONSTRUIR EL TEXTO (AUTORES-TOMA DE DECISIONES)

EDITAR (AUTORES-OTROS/SOPORTE FÍSICO)

PUBLICAR (Entrega directa al destinatario, presentación/lectura pública, a través de la biblioteca, en un periódico mural, disposición en lugares comunes, etc.)

Tabla 2. Secuencia metodológica

Los objetivos de la propuesta de mejora fueron los siguientes:

- Guiar a los alumnos participantes en el reconocimiento del proceso recursivo y complejo que entraña la escritura de un texto mediante actividades articuladas con un propósito didáctico para mejorar su competencia escrita.
- Proponer a los docentes focales un recurso didáctico que les facilite comprender y aprender cómo diseñar y guiar situaciones didácticas acordes al proceso recursivo de la escritura.

El soporte físico del material didáctico fueron cuatro cuadernillos, diseñados de tal manera que las actividades fuesen guiando al alumno en su recorrido por cada uno de los momentos del proceso de escritura del texto, además de proporcionarle recursos para ayudarlo a tomar conciencia de que su formación como escritor depende de la interacción con modelos de los textos que pretende aprender a escribir y con otros escritores. La organización de los cuadernillos fue como muestran las tablas siguientes.

Ficha de organización		
Grados	Textos	Situación
Texto común	Biografía	Los alumnos de 6° elaboran su autobiografía. Los alumnos de 4° producen una entrevista que usan los alumnos de 6° para obtener información sobre sí mismos. Los alumnos de 5° elaboran un retrato escrito de los compañeros de 6° para que lo integren en su autobiografía.
4°	Entrevista	
5°	Retrato escrito	
6°	Autobiografía	

Tabla 3. Ficha 4°, 5° y 6°.

Ficha de organización		
Grados	Textos	Situación
Texto común	Biografía	Los alumnos de 4°/6° elaboran su autobiografía. Los alumnos de 3°/5° elaboran un retrato escrito de los compañeros de 4°/6° para que lo integren en su autobiografía.
3°/5°	Retrato escrito	
4°/6°	Autobiografía	

Tabla 4. Ficha 3°/4° y 5°/6°.

La propuesta de material didáctico fue aplicada en los tres grados focales multigrado durante la segunda mitad de junio y la primera de julio de 2015. El análisis del desarrollo de las actividades propuestas en el material didáctico, los cuadernillos trabajados por los alumnos, los textos producidos y editados, las respuestas de los alumnos dadas durante las entrevistas y los comentarios de los

docentes en grupo de enfoque fueron los insumos para valorar el nivel del logro de los objetivos planteados.

La aplicación del material didáctico para el desarrollo de la escritura estuvo dirigida por objetivos que implicaban tanto al alumno como al docente. El primero se inclinaba hacia el fortalecimiento de la competencia escrita de los alumnos. Con relación a éste se encontró lo siguiente:

- a) El diseño de las actividades del material didáctico permite guiar al alumno durante el proceso de escritura de tal manera que puede producir un texto en forma autodidacta y en interacción con los compañeros y el docente.
- b) Los alumnos logran identificar los diferentes momentos del proceso de escritura y reconocer la finalidad de éstos.
- c) Los textos producidos por los alumnos cumplen con las características de forma y función que les son propios.
- d) Los alumnos construyen conceptos relativos a las características y la función del texto durante el desarrollo de las actividades.
- e) El abordaje de textos diferentes, por grado, a partir de un texto en común favorece la construcción de conocimientos sobre los mismos, mediante la interacción entre alumnos de dos o tres grados.

El segundo objetivo se centraba en que los docentes pudiesen reconocer y comprender la idoneidad del diseño y guía de situaciones didácticas de escritura acordes con un proceso recursivo para que los alumnos desarrollen sus habilidades como escritores. Los hallazgos encontrados fueron que:

- a) Los docentes identifican que el proceso de escritura que siguen las actividades del material didáctico va guiando a los alumnos paso a paso hasta llevarlos a la elaboración de un producto final.
- b) Los docentes reconocen que la revisión de los borradores permite que los alumnos mejoren su producción escrita, más se centran, solamente, en la ortografía y el trazo de la letra.
- c) Los docentes reconocen en la propuesta del material didáctico una solución viable, accesible y adecuada al contexto de los grupos multigrado para el desarrollo de la escritura.

CONCLUSIONES

Los resultados del diagnóstico hicieron evidente que las estrategias de enseñanza de lengua escrita que los docentes multigrado focales promovían en sus aulas comprendían actividades didácticas aisladas, lejanas de un proceso de escritura claro y preciso para los alumnos, sin acompañamiento ni apoyo durante las mismas. Por lo tanto, éstos no lograban implicarse como escritores ni reflexionar sobre su competencia escrita. Lo cual se hacía patente en los textos producidos durante las clases observadas.

La ausencia de un proceso de escritura donde el alumno se asuma como escritor en formación y el docente acompañe al estudiante como un usuario de la lengua, que posee una competencia escrita que le permite guiar a otros en el acceso a la escritura, deja de lado la dimensión social e interactiva del lenguaje, condición indispensable para el aprendizaje del mismo.

Con la aplicación de la propuesta de material didáctico se hizo evidente que los alumnos focales lograron seguir un proceso de escritura que les permitió reflexionar, aprender e implicarse como escritores al producir un texto. Donde los saberes de los alumnos de diferentes grados constituyen una fortaleza para el desarrollo de la competencia escrita mediante la interacción y el acompañamiento entre pares, entre escritores en formación, además del apoyo del profesor. Lo que también favorece la inclusión de todos los alumnos del grupo multigrado.

El material propuesto propicia que los alumnos asuman su papel como aprendices de la lengua escrita, y que como tales necesitan interactuar con diferentes tipos de textos y con otros escritores en formación, además de tener el acompañamiento del profesor. De tal manera, que descubren que la interacción entre pares es vital para avanzar en la apropiación de las prácticas sociales de lengua escrita.

La apropiación de las prácticas sociales de lengua escrita implica un extendido proceso para que los alumnos puedan construir saberes y estrategias acerca de las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito, no obstante, el material didáctico propuesto constituye una sugerencia diseñada y probada para contribuir a que los alumnos multigrado logren apropiarse de las prácticas sociales de la lengua escrita.

La propuesta, desde un rubro pedagógico, considera las gestiones que suceden entre los aprendices, el objeto de conocimiento, es decir, el lenguaje escrito, y las formas de enseñanza durante la puesta en marcha de las prácticas sociales de lengua escrita. Lo anterior contribuye a dar pautas para la transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje que suceden, propiamente, en los



grupos multigrado. Dado que dicha propuesta se deriva de la experiencia de investigación desarrollada dentro de aulas multigrado, en condiciones reales de funcionamiento de tales espacios.

Los alumnos de las aulas multigrado focales lograron seguir un proceso de escritura que les permitió reflexionar, aprender e implicarse como escritores al producir un texto. Y, por su parte, los docentes pudieron hacer reflexiones sobre la importancia de diseñar secuencias didácticas de escritura basadas en un proceso recursivo de escritura para que los alumnos se formen como escritores. No obstante, también se identificaron limitaciones que bien pueden convertirse en nuevas rutas de búsqueda de soluciones.

NOTAS

¹ Considera sólo primaria general e indígena.

REFERENCIAS

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza. En Merlin Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (2002). *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona: Paidós.
- INEE. (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.
- Juárez, D. (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México*. México: BECENE. RIESLP.
- Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza. The Mediated Literacy Practice of Scribes and Their Clients in Mexico City*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- (2003). *Escribir en la plaza*. Victoria Ana Schussheim (Trad.). México : FCE.
- (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI.
- Knowles, G. y Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, (93) 1, 87-113.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP.
- Meek, M. (1991). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Rockwell, E. (1986). *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. Enfoques s/v, s/n, 29-56. Bogotá: UPN.
- Segura, M. (2009). *La Red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura. Sus prácticas de cultura escrita y sus espacios como generadores de su formación docente*. Tesis Doctoral. Departamento de Investigaciones Educativas / Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados.
- Street, B. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. En *Current Issues in Comparative Education*, (2) 5, 77-102.
- (2008). New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies. En Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 3-14). 2ª ed. Nueva York: Springer.



- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*. 33 (1), 155-165. Recuperado el 27 de febrero de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082010>>
- Vinatier, I. (Coord.) (2012). *Réflexivité et development professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse, France: Octares Editions.
- Vinatier, I. et Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.