

# Las prácticas docentes a través de las buenas producciones escritas\*

María del Pilar Barreiro\*\*

## Resumen

Esta investigación tuvo por objeto reconocer la influencia de las prácticas docentes en el desempeño de la competencia escrita, a efectos de comprender los aspectos que facilitan su adquisición.

Nuestro propósito ha sido identificar e interpretar las prácticas que, desde la propia apreciación de los estudiantes, constituyen un espacio de interés y significación del discurso escrito.

Las concepciones sobre el aprendizaje, los alcances y las implicancias de una buena enseñanza en el grupo de alumnos seleccionado, y su relación con lo que los docentes a través de sus clases facilitan, constituyen el escenario principal de nuestro análisis. Este encuentro está mediado por un capital cultural dado y por la condición reflexiva de estos estudiantes, en un contexto donde distinguen a sus docentes en la dimensión profesional y moral, y como articuladores de la construcción de conocimientos.

## Abstract

*The aim of the present research has been to focus on the recognition and acknowledgment of the way teaching practices influence on the student's writing skills and competence in order to understand the dimensions that facilitate the acquisition of said skills.*

*Our purpose has been to identify and interpret the practices, as well as which areas are appealing and significant in the written discourse from the students' viewpoint.*

*The main areas of our analysis are the learning concepts, outcomes and implications of good teaching practices in a group of selected students and their relationships with the teacher's practices. Such relationship is conditioned by the cultural environment and the thinking abilities of the students there involved in a context where they can appreciate their teachers' professional and moral dimensions, as mentors for the acquisition of knowledge.*

## Introducción

Los ámbitos de reflexión y decisión educativa de nuestro país registran las dificultades halladas en la producción y comprensión de textos escritos, así como la necesidad de insertar de manera más o menos estable en los planes de estudio espacios que "refuercen" los aprendizajes referidos a la práctica de la escritura; desafíos que a su vez se entrelazan con heterogéneas situaciones de contexto social marcadas por una creciente complejidad.

En este trabajo se han observado prácticas de enseñanza, tanto en su relación con el saber acerca del conocimiento disciplinar, como con la concepción moral de la educación a través de sus actores principales: alumnos y docentes.

La escritura recorre todas las áreas del currículo escolar, y se considera satisfactoria en cuanto cumple con reglas prescritas por la gramática y la sintaxis. No obstante, los mejores resultados parecen no provenir desde esta enseñanza regulada. La escritura es también reflexión, recurrencia para volver a aprender lo ya aprendido, organización, expresión del

pensamiento y, como hemos observado en los estudiantes entrevistados, también es expresión que proviene de las emociones.

Las buenas prácticas de enseñanza de la escritura, reconocidas como tales por buenos productores de textos escritos, nos han llevado por caminos donde se entrelazan el saber disciplinar y los elementos "motivacionales" que, a su vez, nos remiten a la dimensión moral de la educación.

Realizamos el estudio a partir de la selección de un grupo de estudiantes considerados por referentes calificados de una institución educativa privada, como buenos productores de textos escritos. Elaboramos la entrevista con preguntas semiestructuradas y una entrevista a distancia, y llegamos a los docentes que ellos vincularon a sus buenas producciones escritas. Procedimos entonces a la entrevista con éstos, observamos y registramos tres clases. Ante imprevistos surgidos en la institución donde planificamos la investigación, los recortes a que nos vimos obligados abrieron nuevos espacios de análisis.

## **Aportes teóricos sobre lenguaje, discurso escrito, contexto e instituciones**

### **La adquisición del lenguaje**

Las etapas de adquisición del lenguaje representan un proceso complejo, en el cual el niño deberá alcanzar e integrar el entramado de un sistema simbólico que lo identifica, y le da pertenencia dentro de su matriz cultural. La construcción de significados en el diálogo con otros y la identificación del individuo como miembro de comunidades sociales y culturales constituyen aspectos relevantes a la luz de las teorías.

El valor del aprendizaje colaborativo está presente en el desarrollo del niño, quien atraviesa etapas diferenciadas por el gesto, el dibujo y posteriormente el juego, como aquellas que anteceden a la escritura. Ésta representa un proceso complejo donde inciden los aspectos sociales y culturales. Su dominio no depende exclusivamente de la enseñanza escolar, sino que es el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del pensamiento. El habla escrita y la oral se relacionan, pero también se diferencian; ésta última es espontánea, involuntaria y no consciente, en tanto el habla escrita no tiene interlocutor, posee la forma de un monólogo y obliga a representar una situación, lo cual supone un distanciamiento de la situación real.

La expresión "psicología cultural" denomina aquella parte de la psicología que es aprendida junto con el lenguaje. Su principio de organización es narrativo y se construye a través de la experiencia. El niño da sentido al mundo que le rodea a través de la narrativa, y es el lenguaje el que le permitirá comprender los significados de ella. Desde edades tempranas, la narración, a través del lenguaje, integra tradiciones y se constituye en un camino hacia la inserción cultural. Las narraciones son con frecuencia depositarias del saber popular de una cultura oral y, por tanto, también lo son del conocimiento que les es propio.

### **El discurso escrito**

La teoría lingüística trata de un sistema de reglas cuya característica es que son convencionales, compartidas y conocidas por los hablantes de una comunidad y, por tanto, usado por ellos.

El uso del lenguaje implica una reflexión consciente sobre su propia utilización, así como sobre los procesos cognitivos que compromete. La propia dimensión simbólico-cultural del lenguaje promueve la reflexión para descubrir la intencionalidad que subyace a todo mensaje.

---

Las producciones escritas están reguladas por los principios de la gramática, donde la sintaxis, la semántica y la adecuación de los contenidos al contexto a que se refiere dan un significado que trasciende la palabra.

Por su parte, la pragmática se ha constituido en una "perspectiva" del análisis lingüístico, muy próxima al análisis del discurso, en tanto la gramática del texto observa las relaciones internas del discurso y de la conversación. Describe el conjunto de reglas que debe utilizarse para la construcción de un texto, en relación con el contexto social en el que se realiza. La adquisición de la competencia escrita tiene como característica el hecho de que está sometida a un aprendizaje institucionalizado; aprendizaje que aparece, -sino también subyace- y transversaliza todos los ciclos de la enseñanza donde progresivamente aumenta la abstracción, la complejidad y la especialización.

## Lenguaje y contexto

"El mensaje en sí puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a aquellos quienes lo oyen a pensar de un modo particular con respecto a él [...]. El lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos solamente".

El aprendizaje es una actividad colectiva que, integra y da pertenencia a la cultura, asigna un lugar dentro de ella. Por su parte, el lenguaje de la educación debe invitar a la reflexión y a la creación de cultura; debe, necesariamente, expresar actitudes e invitar a la metacognición.

En este sentido, el conocimiento que circula dentro de la escuela se distribuye de manera diferente entre los diversos sectores sociales, en tanto a través de él no sólo se transmiten saberes, sino "un poder y un potencial desiguales". La escuela es el reflejo de lo que sucede fuera de ella; reciben más (dentro y fuera de la escuela) los sectores más acomodados, y reciben menos los más carenciados. Tanto la educación como la socialización, antes y después de que el niño ingresa a la escuela, no hacen sino reforzar las desigualdades propias del sistema de clases; las capas sociales menos favorecidas tienen un acceso más limitado al conocimiento, en tanto las clases más favorecidas tienen un acceso mayor.

El profesional reflexivo debe encontrar los caminos posibles para repensar su rol, para poder inducir a sus alumnos a pensar, para intervenir en la construcción de la propia conciencia. En tanto la escuela viene conformada por las estructuras de poder de la sociedad, la educación es un "proceso intrínsecamente político". La propia perspectiva institucional refleja una posición política. En este sentido, existe una vinculación con el concepto de "velamiento", en tanto fenómeno colectivo por el que los hechos y los significados a ellos ligados "permanecen ocultos para sus actores o para los que sufren sus consecuencias". El profesor reflexivo es similar a la figura del sujeto puesto en analista, quien re-mira lo conocido y a partir de esto retorna sobre sí.

## Las instituciones

La autoridad, situada entre la relación de mando y la de obediencia, es concebida como fenómeno social. Se legitima a partir de la desigualdad entre quien la ejerce y sobre el que es ejercida; autoridad que se valida, se legitima a través de una minoría y se justifica detrás de alguna representación trascendente.

Ciertas circunstancias que emergieron en nuestro trabajo de campo nos remitieron al análisis de lo institucional. El "estilo" de las instituciones es una manifestación de su poder que se sustenta en su propia historia y en modelos o ideologías que legitiman estilo y poder, a la vez.

El estilo organizacional opera a nivel de asignación de significados, encuadres de socialización y anclajes de identificación de quienes transcurren en dicha institución. El poder de quienes administran y que, implícitamente, velan por cierto orden recompensando y castigando ha sido estudiado y magistralmente develado. Así, un castigo que deriva de un delito hace parecer que las reglas que se hacen respetar surgiesen de una necesidad natural. El poder obra oculto entonces bajo una fuerza benigna y "natural". El velar por las reglas no restablece un justo orden, sólo reafirma el poder. La autoridad no es más que una representación entre los "castigados" y aquellos que presencian el castigo.

El conflicto es parte de las instituciones, hace a su funcionamiento. Conflictos latentes encubiertos se conjugan con los aspectos manifiestos, referidos tanto a la pugna de las instituciones con el contexto social, como a las que provienen de sus propios integrantes.

Este breve abordaje al análisis institucional permite concluir que las instituciones son estructuras cerradas que refieren a dos dominios: el marco exterior y el objeto psíquico, contenidos latentes y manifiestos. Allí el individuo se preserva y da continuidad a la organización, la que constituye un espacio de poder en función de las limitaciones y concesiones que hace a sus miembros.

Este es un tema que reproduce la complejidad de la naturaleza humana, la relación con sus pares en espacios donde se instalan relaciones de autoridad y sujeción. El orden y el caos, *eros* y *thánatos* se deslizan en esta violencia sublimada que surge con el origen de las instituciones.

## La construcción del conocimiento

La educación refiere a dos procesos fundamentales: la enseñanza y el aprendizaje. La primera, como objeto de estudio de la didáctica y el segundo referido al campo de la psicología.

El aprendizaje se analiza desde dos perspectivas históricas esencialmente distintas. Las teorías asociacionistas, conductistas, sostienen que el aprendizaje se produce por asociaciones mecánicas entre estímulos y respuestas entre conocimientos previos y nuevos. Para las teorías constructivistas, el aprendizaje es un completo y continuo proceso de construcción, donde se articulan y reestructuran nuevos y viejos conocimientos en otras nuevas estructuras que evolucionan junto con el desarrollo.

También hay teorías que se refieren al aprendizaje como a un tercer polo que surge a partir de la psicología evolutiva y de la psicología educativa, en tanto proceso que tiene lugar dentro de un sistema de comunicación didáctica. Su fin es alcanzar un adecuado desarrollo integral del que aprende, y es también una acción que realizamos constantemente a lo largo de toda la vida, por lo que no se lo debe asociar a situaciones de enseñanza formal exclusivamente. Este tipo de enseñanza tiene como objeto la puesta en práctica de un currículum preestablecido.

Es así que en el acto de educar, la comunicación -en cuanto proceso de negociación y construcción- y el aprendizaje -en tanto internalización progresiva de la cultura a través de los mediadores-, están en la base del vínculo entre dos o más personas que establecen relaciones intelectuales y afectivas, ya sean positivas o negativas.

Es así que todo acto educativo refiere a la adquisición de saberes contenidos dentro del currículum, pero también remite a valores, normas, intereses y actitudes. Los contenidos educativos son conocimientos que se concretan en el aula en función de las relaciones entre docentes y alumnos. Estos conocimientos son una visión de la realidad, como también lo son aquello que se calla, se niega o se desestima. El docente reelabora contenidos al hacer la

elección de lo que va a enseñar: sus gustos, ideologías, su historia, valores y creencias están presentes en esa manera particular de entender el mundo que se representa a través de esos contenidos. A su vez, los alumnos articulan los suyos, condicionados por sus propios modos de ver la realidad.

La distribución social del poder y la asimetría de las relaciones dentro de la estructura remiten a teorías que distinguen dos tipos de clases: unas centradas en la transmisión del conocimiento y otras en el trabajo y la producción. En las primeras, aparece la desigualdad y la autoridad, en cambio en las segundas las relaciones son de igualdad, y el docente se encuentra a disposición del alumno. Vale decir: las clases centradas en el saber son claramente de naturaleza asimétrica.

## **Las prácticas de enseñanza**

Aunque el objeto de estudio de la didáctica seguirá refiriendo a contenidos, motivación, contextos políticos y educativos entre otros, su objetivo central remite a las buenas prácticas de enseñanza, ésas que relacionan la pertinencia de los contenidos con aquellas maneras propias del docente para lograr sus cometidos específicos.

Una vía para su estudio ha sido la didáctica reflexiva, en la cual el docente analiza la clase transcurrida, o también la documentación de las prácticas de enseñanza que ha aportado el registro de lo que pasa en la escuela. La categoría de recapitulación reconstructiva es la de reescribir la historia, una forma de repensar la clase, reconstruirla, explicitar contenidos, reelaborarlos.

Creemos que los aportes de la didáctica se construyen muy significativamente a partir de la narrativa. Hemos abordado este término desde tres perspectivas diferentes: las narraciones, relatos que el niño construye sobre su experiencia que le dan lugar y sentido dentro de la cultura a la que pertenece, la manera en que el docente presenta su asignatura a través del relato de los contenidos que le son propios, y, por último, las narraciones como forma de reconstruir mediante la observación y a través del relato lo que hacen aquellos docentes memorables.

El estilo del profesor parecería estar fundamentalmente constituido por virtudes morales e intelectuales tales como respeto, comprensión, honestidad, humildad, creatividad, aptitud reflexiva. Lo que circula en la enseñanza y que está explícitamente por fuera del currículum, igualmente compromete al docente en la construcción del conocimiento y el aporte -desde su lugar- en la construcción de la persona.

## **La enseñanza de la escritura**

El "escribir bien" remite a la importancia de conocer la gramática, el léxico y la adecuación a las circunstancias y los interlocutores. A los aspectos prescriptivos del discurso escrito se suman cuánto conoce del tema, qué piensa, reflexiona y cómo adecua sus producciones según los posibles lectores.

Las investigaciones han dado cuenta de que tanto la lectura como la escritura son actividades propuestas, basadas en modelos memorísticos, de mera transmisión/repetición del conocimiento. Los trabajos encomendados, tanto en los niveles secundario como terciario, presentan un bajo nivel de complejidad, no demandan prácticamente composición escrita, no estimulan la elaboración ni la organización de conocimientos. Por lo tanto, el aprendizaje se vuelve reproductivo y superficial.

La reconstrucción acerca de las prácticas de la enseñanza de la escritura da cuenta de actividades tales como la composición, la redacción y el señalamiento de los errores, las que se consideran actividades automáticas donde no había reflexión ni explicación, las que se inscribían dentro de una concepción didáctica del tipo estímulo-respuesta.

En las producciones escritas la revisión es una etapa imprescindible, en la cual se reflexiona acerca de la pertinencia de los cambios a realizar. Los aportes de la psicología cognitiva, la han revalorizado con un carácter "comunicativo, intelectual, cognitivo y procesual". La enseñanza de la lengua escrita se ha visto influida por estos nuevos enfoques donde los propios procesos recursivos de la escritura son objeto del análisis.

Pensar antes de escribir, organizar la información de la que se dispone, definir el propósito de la escritura y, en función de éste, ajustar la estructura textual, releer, corregir, revisar de manera recursiva, son etapas que están implícitas en la realización del discurso escrito.

### **Las buenas prácticas**

"La formación debe permitir al maestro comprender dónde y cómo tienen lugar los aprendizajes, sin abandonar las exigencias legítimas referentes al saber enseñar y al dominio de sus contenidos [...], y esto es algo insignificante en el fondo, para quien cuya profesión es la de hacer aprender".

Este pensamiento se hace presente también en las "enseñanzas implícitas", las que no están incluidas en la agenda, sino constituídas por maestros memorables cuyas actitudes permanecen en el recuerdo y, que a su vez, también tienen efecto en los propios docentes.

La distinción entre buena enseñanza y enseñanza comprensiva en el concepto de "configuración didáctica" ha sido tema puntual de interés en esta investigación en tanto constituye la manera en que el docente favorece los procesos de construcción del conocimiento.

### **METODOLOGÍA: una selección para el análisis y la comprensión**

La metodología utilizada ha sido de corte cualitativo-interpretativo. Seleccionamos una institución educativa del ámbito privado, a efectos de obtener el registro de la historia escolar sostenida de un grupo de estudiantes.

Solicitamos el ingreso a la institución y aguardamos a la realización de las gestiones para la selección de un grupo de estudiantes reconocidos como buenos productores de textos escritos. Estos estudiantes pertenecían al 2º año de Bachillerato, Orientación Humanística, quienes nos remitieron a docentes que se distinguían como influyentes en ese buen desempeño.

Se les propuso la reconstrucción de la o las figuras de docentes relevantes en el desarrollo de sus aptitudes, quienes desde la práctica motivaron sus intereses y buen desempeño en la realización del discurso escrito. Seleccionamos entonces docentes que se reiteraron significativamente y observamos sus clases. Los documentos generados en las entrevistas y observaciones de clase fueron registrados.

Previmos que el trabajo tendría etapas que no llegarían cumplirse. Es así que el material de la investigación está constituido por las entrevistas a un grupo de estudiantes, un encuentro con docentes referentes y observaciones de clases. Las clases observadas fueron de primer Año de Bachillerato, segundo del mismo nivel y tercer año de Ciclo Básico.

## Las técnicas

La técnica empleada fue la entrevista con preguntas semiabiertas. Las preguntas y la entrevista, fueron esbozadas a lo largo del proyecto y redactadas a partir de la selección del grupo de estudiantes representativos. Se realizó una entrevista personal a varios alumnos y otra "a distancia". Al final de la entrevista personal se les entregó un texto con dos preguntas que contestaron días después. Se trataba de una reflexión individual, referida al entorno familiar y al escolar vinculada a sus producciones escritas. El análisis documental versó sobre los textos de las entrevistas y el registro de la observación de clases.

## El recorrido de la investigación

Al comienzo del trabajo y para la elaboración de las entrevistas concebimos una finalidad que permitiera profundizar en las habilidades reconocidas de los estudiantes seleccionados. La "segunda" entrevista fue estructurada como un momento de reflexión, una instancia de privacidad donde consignan el nombre de docentes referentes en sus condiciones de buenos productores de textos escritos.

Todos los docentes evocados pertenecían al área de las humanidades; literatura, historia y filosofía. Con los seleccionados mantuvimos una entrevista previa. En un caso grabamos la entrevista y la clase observada.

## Descripción de los resultados

Enumeramos, a continuación, algunos ítems que se desprenden del análisis y la forma en que los estudiantes han jerarquizado las influencias "externas" en sus reconocidas cualidades como buenos productores de textos escritos.

**El aprendizaje colaborativo y el contexto familiar.** Los entrevistados, con excepción de uno de ellos, reconoce en el aprendizaje colaborativo entre pares, o a través de los saberes de los adultos, recursos permanentes en la adquisición del conocimiento. Cuando nos referimos a esta cualidad, pensamos también que los espacios que se constituyen desde el discurso oral, ya sea proveniente de adultos, compañeros o medios informativos, adquieren significación en sus procesos de aprendizaje. Aun el escucharse a sí mismos reproduciendo un análisis o una interpretación de un texto de clase constituye una forma de organizar y revisar sus propios conocimientos.

**El futuro profesional.** Estos estudiantes quieren aprender tanto sobre los contenidos propios de la actividad escolar como sobre los que representan sus intereses y aun su futuro profesional, del cual tampoco dudan. Para aprender se valen tanto de la lectura como de la escritura. El soporte es generalmente el libro, aunque las herramientas informáticas también son utilizadas.

**Las enseñanzas implícitas y el "conocimiento generador".** Aquellos profesores divertidos, motivadores, son "los que te transmiten las cosas para prepararte para la vida y no para prepararte para el examen o escrito". El valor del "conocimiento generador" prevalece sobre el valor adjudicado a las evaluaciones.

**Los medios de comunicación.** Los alumnos tienen un marcado interés por el espacio de las noticias, en particular las deportivas. La radio es otro medio de comunicación escuchado por algunos de ellos, aún más que la televisión. Por otra parte, también destinan el uso de Internet a la búsqueda de noticias.

**El patrimonio cultural.** En el caso de aquellos padres que tienen el hábito de leer prensa escrita, sus hijos también adhieren a ese hábito. Las lecturas por Internet son frecuentes, pero el espacio de mayor atención es ocupado por las lecturas obligatorias de los textos que exigen sus estudios. Establecen una diferencia entre la exigencia de la lectura de estos textos y la lectura meramente placentera.

Todos los estudiantes relacionan una buena producción escrita al desarrollo del hábito por la lectura. La educación como vehículo cultural -la cultura "letrada"- se constituye a partir de un conocimiento previo a la escuela; "haber escuchado en voz alta, haber visto escribir, haber participado en actos sociales donde leer y escribir tiene sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta".

**Las nuevas tecnologías.** En todos los casos, el uso de las herramientas informáticas tiene un fin utilitario, pero es un uso selectivo; priorizan siempre las actividades académicas.

**Las emociones.** La escritura aparece también como una actividad solitaria, una oportunidad de poder expresar lo que delante de otro no podrían hacer; generalmente producciones asociadas a sus emociones.

**Las lecturas disparadoras.** La lectura es un hábito que todos los estudiantes reconocen haber sido fomentado desde sus familias. Hubo una fuerte coincidencia en cuanto a ciertas lecturas como las que dieron inicio a la lectura placentera.

**La literatura como objeto de estas enseñanzas.** Los docentes referidos han propiciado, desde su estilo para dictar las clases y a través de las lecturas propuestas, al disfrutar de la creación y de la "existencia de mundos simbólicos".

Pero no es la literatura por sí sola el estímulo, sino que viene acompañado de la manera en que estos docentes construyen el conocimiento de la materia. Los "mejores profesores" "tienen un sentido inusualmente agudo de la historia de sus disciplinas, [...] y esa comprensión parece que les ayuda a reflexionar de manera especialmente profunda sobre la naturaleza del pensamiento en sus campos[...]. Saben qué es lo que debe ir primero, y pueden distinguir entre conceptos fundamentales y desarrollos o ilustraciones a esas ideas".

El discurso es polifónico porque en sí contiene voces previas y a su vez intertextual, en tanto relaciona ideas de otros textos y autores. "Somos todos prisioneros de una lengua que heredamos cargada de voces, connotaciones y puntos de vista, que estamos obligados a repetir incesantemente. No hablamos a través de la lengua, sino que la lengua habla a través de nosotros". Estas voces que conviven en el discurso escrito -en particular, porque es nuestro interés-son las que estos docentes memorables reavivan y descubren a sus alumnos. La polifonía de los textos desde su significación histórica desde la intemporalidad de las pasiones humanas.

## Conclusiones

Nuestro objetivo primero ha sido reconocer las prácticas docentes que han influido en las buenas producciones escritas. Creemos importante agregar que la literatura, asignatura que exige un buen desempeño escrito para desarrollar conceptos y analizar contenidos, agrega un valor a este tipo de discurso. No es su objeto la enseñanza prescriptiva de la lengua, aunque las reglas de su uso son importantes. Es la lengua en tanto instrumento de comunicación, expresión de sentimientos, valores, posiciones de diferente naturaleza ante la vida la que adquiere una significación sensible para estos estudiantes.

---

La relación entre las enseñanzas y la práctica escrita reside en el estilo observado en los docentes que esencialmente construyen conocimiento, generan lazos de confianza, poseen un sólido conocimiento de sus disciplinas, estimulan el razonamiento, muestran a sus alumnos en cada clase el beneficio de esa "cultura general" que ellos tanto aprecian. Son modelos con los que identifican sus intereses fomentando la escritura desde el lugar de la interpretación.

Son muchos los aspectos de la teoría que hemos visto reproducidos en las prácticas de los docentes y son muchos también los que los propios alumnos han convocado desde sus concepciones: la construcción del conocimiento, el conocimiento reflexivo, la dimensión moral de la enseñanza, el aprendizaje colaborativo, la zona de desarrollo próximo, los procesos recursivos de la escritura, entre otros.

En el transcurso de la investigación comprendimos que la transmisión del conocimiento se hace posible cuando se encuentran un proyecto de enseñanza y uno de aprendizaje, "cuando se forma un lazo, aunque frágil, entre un sujeto que puede aprender y un sujeto que quiere enseñar".

El lenguaje es expresión del pensamiento, organización de ideas, adquisición de reglas para su uso; aprendizaje que se inicia en etapas tempranas del niño junto con manifestaciones que conjugan sus propias aptitudes, el entorno familiar, la motivación, los intereses y las posibilidades de desarrollarlos. El lenguaje integra y es señal de integración, pero es también herramienta para todas las áreas del pensamiento. La incidencia de los padres en la adquisición de la lectura y la escritura y el nivel educativo de la institución a la que desde el comienzo de su escolarización han concurrido, se entrelazan con sus aptitudes, sus posibilidades y los intereses generados.

Nos hemos preguntado por qué ninguno de los estudiantes recordó un maestro de la escuela primaria -donde también registraron su escolaridad los alumnos de la institución originalmente convocada-, como referente de sus producciones escritas. Parece, en este caso, existir un "vacío" entre los estímulos familiares y sus experiencias en educación media. Podemos suponer que ellos no registran la adquisición de la lengua escrita sino hasta que reviste fines utilitarios, ya sea de carácter afectivo, académico o vinculado al futuro profesional. Consideramos que este carácter utilitario de la escritura nos remite a un escenario de análisis también importante, que no podemos desprender de la situación social de los estudiantes. Tampoco nos remitieron a un profesor de idioma español, sino que en todos los casos, una buena práctica de enseñanza fue la respuesta. Por lo tanto, no surgió en la investigación una consigna del tipo "una buena enseñanza de la escritura", sino "una buena enseñanza".

A este respecto, esa "buena enseñanza" está relacionada con la enseñanza de la literatura. La literatura, por su naturaleza, propicia las producciones escritas desde el lugar de los significados y, consignando reglas de ortografía y sintaxis reproduce, entre otros, aspectos de la historia, concepciones filosóficas, políticas o morales, temas inherentes a la condición humana. Creemos que el carácter prescriptivo de la enseñanza de la lengua tiene un significado muy diferente al de la enseñanza de la lengua a través de la literatura.

Son estudiantes privilegiados por su patrimonio cultural, sus aptitudes personales, sus caracteres reflexivos. Esta investigación nos conduce a otras incertidumbres, tal vez a otras necesidades. Las situaciones de contexto, los estudiantes de ciencias, los escolares, los grupos de los que aprenden en diferentes niveles de la educación, con diferentes características sociales, con vocaciones diversas, cuánto adquieren y cuánto se interesan por la práctica escrita? ¿Qué significación tiene ella en otros contextos, con otras orientaciones?

Sólo queda la certeza de la complejidad, no tanto de la destreza para la práctica escrita, sino del interés y de la jerarquía que ésta tiene en tanto forma de comunicación, organización de las ideas, expresión del pensamiento y de las emociones.

## Bibliografía

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (a) Comisión de Políticas Lingüísticas. (online) (citado setiembre 2008). Disponible en Internet: [www.anep.edu.uy/infoeducar/infoeducar071003/infoeduca071000.htm](http://www.anep.edu.uy/infoeducar/infoeducar071003/infoeduca071000.htm)

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (b). Comisión de Políticas Lingüísticas. (online) (citado setiembre 2008). Disponible en Internet: [http://www.anep.edu.uy/documentos/pisa2006\\_libro\\_cap/cap7.pdf](http://www.anep.edu.uy/documentos/pisa2006_libro_cap/cap7.pdf)

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (c). Comisión de Políticas Lingüísticas. Disponible en Internet: <http://www.anep.edu.uy/documentos/cplepDOCyAP.pdf>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (d). El Proyecto PISA de la OCDE. (online) (citado abril 2009). Disponible en: [http://www.anep.edu.uy/documentos/pisa2006\\_libro\\_cap/cap\\_1.pdf](http://www.anep.edu.uy/documentos/pisa2006_libro_cap/cap_1.pdf) y <http://www.pisa.oecd.org/document/25/0,3343>

Argyris, C. 1999. **Conocimiento para la acción**. Barcelona: Granica.

Aristóteles. **Poética**. (Ed.1999). México: Editores Mexicanos Unidos.

Arnoux, E. N. de; et al. 2002. **La lectura y la escritura en la Universidad**. Buenos Aires: Eudeba.

Bain, K. 2007. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Barcelona: Universitat de València.

Bajtín, M. 1994. **El método formal en los estudios literarios**. Madrid: Alianza.

Barco, S.; et al. 2005. **Producción y comprensión de textos en la Universidad**. Montevideo: Universidad de la República.

Barthes, R.; et al. 1998. **Análisis estructural del relato**. México: Diálogo.

Bernstein, B. 1998. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata.

Bourdieu, P. 1985. **¿Qué significa hablar?** Akal: Madrid.

Bruner, J. 1988. **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Morata.

Bruner, J. 1991. **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza.

Bruner, J. 1997. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor.

Bruner, J. 1998. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa.

Butelman, I. (comp.); et al. 1998. **Pensando las instituciones**. Buenos Aires: Paidós.

Calsamiglia, H.; et al. 1999. **Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso**. Barcelona: Ariel.

Camino, M. 2001. **Aportes para la expresión escrita**. Argentina: Ed. Magisterio del Río de la Plata.

Cano, R. (coord.) 2004. **Historia de la lengua española**. Barcelona: Ariel.

Carlino, P. 2005. **Leer y escribir en la universidad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carretero, M. (comp.); et al. 1998. **Procesos de enseñanza y aprendizaje**. Buenos Aires: Aique.

Carrió, M.; et al. 2004. **"Las prácticas de lectura y escritura como ejes de la formación**

**docente y sus implicaciones didácticas"**. Ponencia presentada en el Simposio "Leer y escribir en la educación superior (Universidad e Institutos de Formación Docente)"S.

Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad, Univ. Nac. De la Pampa, Santa Rosa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>

Cassany, D. 1999. **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. 1995. **La cocina de la escritura**. Barcelona: Anagrama.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. s.f. Disponible en Internet: [http://www.ces.edu.uy/menu\\_2006.htm](http://www.ces.edu.uy/menu_2006.htm)

Castelló, M. s/f. **Usos estratégicos de la lengua en la universidad: estrategias de regulación de la escritura académica de los estudiantes de doctorado**. SINTE-LE "Seminario interuniversitario en estrategias de aprendizaje - lectura y escritura". Disponible en: [http://www.dewey.uab.es/didllengua/XIRE/xiresp/comunica/SINTE\\_esp.pdf](http://www.dewey.uab.es/didllengua/XIRE/xiresp/comunica/SINTE_esp.pdf)

Cole, M. 1999. **El legado de Vigotsky**. En Educar, Revista de Educación Nueva Época, Número, Abril-Junio. Disponible en: <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9entre.htm>

Comenius, J. (online) (abril 2009) [http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0\\_comenius.htm](http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_comenius.htm)

De Nebrija, A. 1492. **Gramática de la lengua castellana**. Asociación Cultural Antonio de Nebrija. Disponible en: <http://www.antoniodenebrija.org/prólogo.html>

Dysthe, O. **"Giving them the tools they need to succeed"**. *A high school teacher's use of writing-and-talking-to-learn in a literature class*. Trabajo presentado en la *Writing 2000. Biennial Conference of EARLI -sig- University of Verona, Italy, 6-9 Sept. 2000*: Disponible en: [http://www.uib.no/iuh/ansatte/dysthe/Verona\\_2000\\_Dysthe.pdf](http://www.uib.no/iuh/ansatte/dysthe/Verona_2000_Dysthe.pdf)

Eisner, E. 1994. **Cognición y currículum**. Buenos Aires: Amorrortu.

Enríquez, E. 2000. Extractos de las notas tomadas durante el Seminario de E. Enriquez. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Feldman, D. 1999. **Ayudar a enseñar**. Buenos Aires: Aique.

Fenstermacher, G. 1989. **Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza**. En: Wittrock, Merlin. *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.

Fernández, G.; et al. 2006. **"Leer y escribir en escuela media y en la Universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA"**. XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR "Paradigmas, Métodos y Técnicas". Memorias de las Jornadas (ISSN 1667-6750), 10-12 de agosto de 2006, Tomo I, pp. 227-229. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.bvs-psi.org.br/bvsulapsi/argentina/tomo1.pdf>.

Fernández, L. 2007. **El análisis de lo institucional: algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales**. Revista Espacios, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue. Número especializado en temas institucionales (en prensa).

Fernández, L. 1994. **Instituciones educativas**. Buenos Aires: Paidós.

Ferreiro, E. Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAT. México. Disponible en Internet: <http://www.cerlale.org/Escuela/enlaces/leer-escribir-mundo-cambiante-ferreiro.pdf>

- Ferreiro, E. (comp.); et al. 1990. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. 2000. **Vigilar y castigar**. Madrid; Siglo Veintiuno Editores.
- Gasalla, F. 2001. **Psicología y cultura del sujeto que aprende**. Buenos Aires: Aique.
- Giroux, H. 2003. **Pedagogía y política de la esperanza**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gudmundsdottir, S. **La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos**. En: McEwan, H.; et al. 1998. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Halliday, M. 1994. **El lenguaje como semiótica social**. Bogotá. Fondo de Cultura Económica.
- Irwin, J.; et al (comp.). 1992. **Conexiones entre lectura y escritura**. Buenos Aires: Aique.
- Jackson, P. 1992. **Enseñanzas implícitas**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. 2002. **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. 1998. **Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza**. En: McEwan, H.; et al. 1998. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Käes, R.; et al. 2002. **La institución y las instituciones**. Buenos Aires: Paidós.
- Kincheloe, J. 2001. **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente**. Barcelona: Octaedro.
- Laborde, M. **Las teorías y las prácticas de la enseñanza de la escritura**. Relaciones, solapamientos y desencuentros. (TESIS) Master en Educación. Montevideo. Universidad ORT Uruguay. Instituto de Educación. 2006.
- Litwin, E. s.f. **El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda**. (online) (citado setiembre 2008). Disponible en Internet: <http://www.segciencias.com.ar/bus.htm>
- Litwin, E. 2008. **El oficio de enseñar**. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. 1997. **Las configuraciones didácticas**. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. et al. 2000. **Las propuestas de la didáctica y la psicología**. Buenos Aires: Aique.
- Lorenzo, E. 1999. **Enseñanza de la lectura y la escritura: construyendo la didáctica**. Montevideo: Santillana.
- Marín, M. 2006. **Lingüística y enseñanza de la lengua**. Buenos Aires: Aique.
- Martí, E. 2005 **Desarrollo, cultura y educación**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mateo, S. M.; et al. **El uso de la lectura y de la escritura en la educación secundaria y en la Universidad**. ¿Herramientas para "decir el conocimiento" o para "transformar el conocimiento"? Trabajo presentado en la Reunión internacional "Mente y cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje"- Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Febrero de 2004. Disponible en: <http://www.crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos>.
- Meirieu, P. 1997. **Aprender sí. Pero ¿cómo?**. Barcelona: Octaedro.
- Mendel, G. s/f. **La descolonización del niño**. Barcelona: Ariel.
- Mendel, G. 2004. **Sociopsicoanálisis y educación**. Formación de Formadores. Serie los Documentos. 2. Buenos Aires: UBA.
- Mercer, N. 1997. **La Construcción guiada del conocimiento**. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. 1999. **La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento**. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Nogueira, S.; et al. 2007. **La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores**. Buenos Aires: Biblos.
- ONG, W. 1987. **Oralidad y escritura**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pardinas, F. 1996. **Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales**. México: Siglo XXI Editores.
- Pedretti, A. 2008. **Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna**. Montevideo: Byblos.
- Perkins, D. 2001. **La escuela inteligente**. Barcelona: Gedisa.
- Pozo, J. **La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional**. (online) (citado setiembre 2008) Disponible en Internet: [http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7\\_n3\\_a5.htm](http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a5.htm)
- Propp, V. 1981. **Morfología del cuento**. Madrid: Fundamentos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1999. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe.
- Resnick, L.; et al. 1989. **Currículum y cognición**. Buenos Aires: Aique.
- Ricci, P.; et al. 1990. **La comunicación como proceso social**. México: Grijalbo.
- Ricoeur, P. 1998. **Teoría de la interpretación**. México: Siglo XXI Editores.
- Sarle, P.; et al. 2009. (online) (citado: marzo 2009). Disponible en Internet: <http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/pdf/006.pdf>
- Stodolsky, S. 1991. **La importancia del contenido en la enseñanza**. Barcelona: Paidós.
- UNIVERSIDAD DEL TRABAJO DEL URUGUAY. (a) (online) (citado setiembre 2008). Disponible en Internet: <http://www.utu.edu.uy/webnew/modulos/utu/Institucional/Planeamiento%20Educativo/Comision%20de%20Evaluacion%20Institucional/2007/1Informe%20final%202006.pdf>
- UNIVERSIDAD DEL TRABAJO DEL URUGUAY. (b) (citado setiembre 2008). Disponible en Internet: [http://www.utu.edu.uy/webnew/modulos/utu/Areas%20de%20Cursos/Cursos%20y%20Programas/Ciclo%20Basico/Tipo%20de%20Cursos/CBT%202007/Asigna\\_2do\\_T\\_A\\_TOCs/Idioma\\_Espa%C3%B1ol\\_2do.pdf](http://www.utu.edu.uy/webnew/modulos/utu/Areas%20de%20Cursos/Cursos%20y%20Programas/Ciclo%20Basico/Tipo%20de%20Cursos/CBT%202007/Asigna_2do_T_A_TOCs/Idioma_Espa%C3%B1ol_2do.pdf)
- Valles, M. 1997. **Técnicas cualitativas de investigación social**. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. 1993. **Estructuras y funciones del discurso**. México: Siglo XXI editores.
- Van Dijk, T. 1995. **Texto y contexto**. Londres: Cátedra.
- Van Dijk, T. 2003. **Ideología y Discurso**. Barcelona: Ariel.
- Vigotsky, L. 1995. **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. 2000. **Obras escogidas III**. (Incluye problemas del desarrollo de la psiquis). Madrid: Aprendizaje Visor.

\* *Este artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por la Mag. María Cristina Ravazzani. Año 2009*

\*\**Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Licenciada en Letras, Universidad de la República.*