

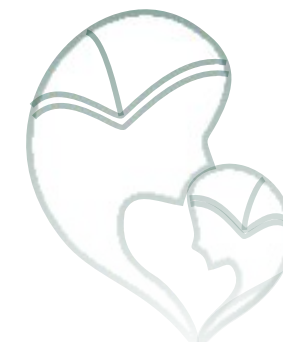
PARAGUAY

LA PRÁCTICA DOCENTE

VIDEOGRABADA

Resultados del "Estudio sobre la práctica pedagógica centrada en la comunicación en aulas de sexto grado en Paraguay" 2016-2017





INFORME FINAL

**Estudio sobre la práctica
pedagógica centrada en la
comunicación en aulas de sexto
grado en Paraguay**

Ruth Paniagua
Responsable técnico
Asunción, noviembre 2017

Estudio sobre la práctica pedagógica centrada en la comunicación en aulas de sexto grado en Paraguay
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología – CONACYT
Programa Paraguayo para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología – PROCIENCIA
Proyecto de Investigación Asociativo: 14-INV-073

Equipo técnico Investigación para el Desarrollo

Ruth Lilian Paniagua Ortega
Responsable Técnico

Armando Loera Varela
Asesor Internacional

Valeria Vázquez - Patricia Misiego - Rodolfo Elías
Investigadores Principales

Nancy Ovelar
Responsable de comunicación

Blanca Aquino Sánchez
Asistente de investigación

Mariana Farías
Producción de la videoteca de castellano y guaraní

Pablo Salinas
Traducción y subtitulación de videoclases de guaraní

Alice Ledesma
Registro de videoclases

Liliana Ghiglione
Diseño gráfico

Lucio Rubén Lezcano Ledesma
Colaboración en la generación de informes

Investigación para el Desarrollo

Elvio Segovia
Presidente

Bruno Osmar Martínez
Director Ejecutivo

Karina Godoy
Gerente de Proyectos

Blanca Aquino Sánchez
Directora del Área

Ministerio de Educación y Ciencias (MEC/asociado)

Gerda Palacios
Asesora Interinstitucional

Sara López
Especialista en Investigación educativa

Mariana Gómez
Técnica de apoyo a la investigación

Asunción, 2017



El Proyecto 14-INV-073, “Estudio sobre la práctica pedagógica centrada en la comunicación en aulas de sexto grado en Paraguay”, es financiado por el CONACYT través del Programa PROCIENCIA con recursos del Fondo para la Excelencia de la Educación e Investigación – FEEI del FONACIDE”.



ÍNDICE

Introducción	7
Marco teórico del análisis de las prácticas pedagógicas en las lecciones de comunicación en escuelas primarias	10
- El debate en torno a la calidad en la educación y la práctica pedagógica.	
- Análisis de las prácticas pedagógicas en las lecciones de comunicación en las escuelas primarias.	
- Conclusiones.	
Metodología	38
Los estudios sobre práctica pedagógica videograbada	
Selección de la muestra	
Instrumentos	
Procedimiento	
Resultados	48
Parte A - Modelos pedagógicos de programas del Ministerio de Educación caracterizados en el discurso docente.....	48
- Sobre la metodología de análisis de las entrevistas	
- El análisis de las entrevistas por modelo pedagógico recibido en las escuelas	
- Caracterización general de las escuelas por modelo pedagógico	
- Conclusiones de la descripción cualitativa de las lecciones	
Parte B - Prácticas pedagógicas de 6to grado en las materias de lengua castellana y lengua guaraní	148
Parte C - Análisis comparativo de las reflexiones docentes v/s los resultados descriptivos de videograph (prácticas pedagógicas).....	190
Conclusiones generales	194
Lecciones aprendidas	201
Recomendaciones de política de formación y actualización docente	202
Bibliografía	204

INTRODUCCION

El "Estudio sobre la práctica pedagógica centrada en la comunicación en aulas de sexto grado en Paraguay, tiene por objetivos: i) Identificar modelos de enseñanza de comunicación ..dominantes en el sexto grado de la escuela paraguaya, ii) Comparar los desempeños docentes en la enseñanza de comunicación en Paraguay con los niveles de rendimiento educativo logrados por los estudiantes en el TERCE; e iii) Identificar experiencias que contengan mecanismos de mejora de la formación inicial y en servicio, a partir de los logros educativos de los estudiantes y de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Para fines del estudio, se denomina práctica pedagógica a los desempeños observables efectivos de los docentes con sus alumnos con el propósito explícito de generar oportunidades de aprendizaje. Todo evento pedagógico es un evento siempre contextualizado, en el que el docente debe tomar decisiones utilizando los marcos generales esperados aquello que considera pertinente y adecuado.

La literatura existente refiere que la rendición de cuentas es un principio base de las políticas de mejora de los desempeños, que tienen como eje a la práctica pedagógica del docente y el rendimiento académico de los estudiantes; y en el caso paraguayo implica también la enseñanza de lenguas en contextos bilingües.

El estudio es relevante porque aportará conocimientos que permitan una formulación más realista de las políticas públicas en educación y estrategias para el mejoramiento de la enseñanza de lenguas en las escuelas en Paraguay.

La capacidad de comprender y de producir mensajes en dos códigos lingüísticos abre posibilidades enormes en cuanto al mejor desarrollo de las habilidades

cognitivas al facilitar la apropiación de conceptos, la ampliación del acervo cultural lingüístico y la adquisición de nuevos hábitos, tanto procedimentales como actitudinales.

La comprensión de cómo la educación pública aborda la formación de estas capacidades puede dar cuenta de potenciales mejoras a los servicios que pueda brindar para sus usuarios, en particular la población de guaraní hablantes, teniendo en cuenta que, en Paraguay el 63 % de la población del país hablaba guaraní y otra lengua de acuerdo con el censo 2002.





MARCO TEÓRICO DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS LECCIONES DE COMUNICACIÓN EN ESCUELAS PRIMARIAS

Sólo desde hace poco se ha reconocido que la educación tiene que volverse hacia el mundo de la experiencia. La experiencia puede conducir a una comprensión que restablezca el sentido de un conocimiento personificado ("Van Manen, 1998")

1. EL DEBATE EN TORNO A LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Actualmente se puede notar una controversia entre educadores, académicos y responsables de políticas educativas en torno al concepto de calidad en educación. Existen diferentes posturas, desde corrientes humanistas, que apuntan al desarrollo integral y a la inclusión social hasta visiones economicistas, que enfocan exclusivamente en la eficacia y la eficiencia midiendo resultados educativos. Según un informe de la UNESCO (2005):

Los distintos enfoques de la calidad de la educación tienen sus raíces en las distintas corrientes del pensamiento pedagógico. Los planteamientos humanistas, las teorías del behaviorismo, las críticas sociológicas de la educación y los cuestionamientos de las secuelas del colonialismo han enriquecido los debates sobre la calidad y han generado visiones diferentes de la manera en que se deben alcanzar los objetivos de la educación (p. 21)

A pesar de esta diversidad de modelos, dos principios generales que caracterizan a la mayoría de las definiciones de calidad incluyen el desarrollo cognitivo del educando y el papel que desempeña la educación en el desarrollo de actitudes los valores relacionados con la conducta cívica, y en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando (UNESCO, 2005). De

acuerdo con este informe se pueden identificar cinco factores importantes que influyen en la calidad:

- Los educandos, cuya diversidad es preciso tener en cuenta
- El contexto socioeconómico nacional
- Los recursos materiales y humanos
- El proceso de enseñanza y aprendizaje
- Los resultados y beneficios de la educación

UNESCO afirma que existe un conjunto importante de datos que destacan la importancia de la dinámica de la práctica pedagógica, es decir, a manera en que se realiza la interacción entre estudiantes y docente en las aulas para el logro de los resultados educativos esperados. El siguiente esquema sintetiza los elementos que se deben tener en cuenta para comprender qué se entiende por calidad. Allí se puede observar la importancia del proceso enseñanza – aprendizaje, en el que se incluyen los métodos pedagógicos:



Fuente: UNESCO (2'005)



En estos momentos se observa un debate en torno a la enseñanza, a la docencia y a los resultados de la educación. Informes señalan que los métodos de enseñanza comúnmente utilizados no responden a los intereses de los estudiantes: son rígidos y se basan excesivamente en el aprendizaje memorístico, hecho que promueve una actitud pasiva del estudiante. Nuevas propuestas educativas proponen una enseñanza que combine la instrucción directa con la práctica orientada y el aprendizaje autónomo en un contexto acogedor para el niño (UNESCO, 2005).

Al respecto, algunos autores (identificarlos) han cuestionado el modelo tradicional de enseñanza, centrado en el docente y sin una relación clara entre las actividades del aula y los objetivos en término de aprendizajes. Existe una literatura importante que analiza las formas de enseñanza y los resultados académicos, especialmente en el campo de las ciencias y las matemáticas. Sin embargo, estos principios se aplican también a otras disciplinas y a los distintos niveles educativos (preescolar, primario, secundario).

La enseñanza escolar implica inevitablemente tareas y actividades. La instrucción es una ejecución (performance) que deja traslucir una amplia gama de ideas, tanto sobre lo que se enseña como la manera cómo se realiza. Las pautas curriculares dan la impresión de una integración armoniosa en que las ideas (que pueden ser, por ejemplo, los objetivos) se articulan con las tareas y actividades que permiten su logro. Sin embargo, se ha documentado en los últimos años que las actividades y las tareas escolares ocupan el centro en el día a día de docentes y estudiantes sin una clara conexión con los objetivos educativos que persiguen (Scardamalia y Bereiter, 2016).

Según estos investigadores, en la visión convencional de la educación, las tareas y actividades de aprendizaje son centrales y las ideas ocupan el entorno intelectual. Los diferentes enfoques educativos proponen, con algunas variaciones este

enfoque centrado en actividades: el docente empieza con los objetivos y selecciona actividades para producir el aprendizaje; en otras, elige las actividades y se elaboran sus potencialidades como experiencias de aprendizaje; en algunas variaciones el docente asigna actividades, en otras los estudiantes tienen diversas opciones. En todas estas variaciones, son las actividades mismas y lo que se espera en forma de desempeño o producto el centro del aprendizaje.

Esta discusión conduce a replantear la tarea docente y la práctica pedagógica. En esta línea, investigadores afirman que las prácticas de enseñanza cambian a medida que se tienen una mayor comprensión de cómo los estudiantes aprenden y qué métodos están asociados con mayores niveles de aprendizaje. Estudios han dado evidencia que prácticas basadas en la investigación (inquiry-based instruction) que utilizan actividades prácticas para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje están asociadas con un aumento del aprendizaje, mayores logros, mayor motivación de los estudiantes en comparación con los métodos tradicionales de instrucción. (Naslund-Hadley, Loera Varela, & Hepworth, 2014).

Las instrucciones basadas en la investigación permiten a los estudiantes la libertad para guiar sus aprendizajes basados en sus intereses y curiosidades. Esta aproximación tampoco aumenta de manera automática los niveles de aprendizaje. Por tanto, un balance entre ambas perspectivas: basadas en las instrucciones docentes y las basadas en la investigación, son las que llevan los mejores resultados educativos. (Naslund-Hadley, Loera Varela, & Hepworth, 2014).

1.1 Situación de la enseñanza del guaraní en las escuelas paraguayas

Históricamente, la política lingüística del Paraguay ha sido la castellanización y la misma fue vehiculizada por el sistema educativo durante el periodo colonial e incluso luego de la independencia y se extendió prácticamente hasta la actualidad. En las últimas décadas se ha tratado de tomar otro rumbo. Ya en la Constitución Nacional de 1992 se expresa en el Artículo 77 que la enseñanza en los comienzos del



proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando y en la Ley General de Educación (1998) se declara entre sus fines el dominio de las dos lenguas oficiales (guaraní y castellano).

Se han dado varias iniciativas de incorporación del guaraní al programa oficial de estudios. A partir de 1994, juntamente con el inicio de la reforma curricular en el primer grado, se empieza a implementar el Programa de Educación Bilingüe. La educación bilingüe es entendida como “un proceso planificado de enseñanza en dos lenguas”, lo que significa que la educación bilingüe no se limita a la enseñanza de las dos lenguas (lenguas enseñadas) sino que implica la utilización de ambas lenguas como vehículos para la enseñanza de otras áreas de conocimientos (lenguas de enseñanza). La lengua materna (L1) es entendida como aquella en la que el niño tiene mayor competencia oral al ingresar a la escuela, mientras que la segunda lengua (L2) es aquella en la que tiene menor competencia. Dentro de este programa se implementaron dos modalidades: para guaraní hablantes (MGH) y para hispano hablante (MHH). La modalidad para guaraní hablantes parte del Plan Nacional de Educación Bilingüe. También hay que señalar que en los planes educativos y los referidos a la infancia se ha reconocido la importancia de la enseñanza en la lengua materna. Así en el Plan Nacional de Educación 2024 se declara:

“La lengua, relacionada con su contexto cultural, es la base a partir de la cual se lleva a cabo la enseñanza escolar, la transmisión de los conocimientos y el proceso de formación y maduración de toda persona desde su primera infancia. De ahí la importancia de educar y enseñar a cada niño y niña en su lengua materna y por eso mismo, también la necesidad de promover una actitud positiva de los/as educadores/as y de los educandos ante el respeto que reclama el multilingüismo paraguayo”.

Y en el Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (2011 – 2020): “Respetar el lenguaje natural, histórico y cultural al que tiene acceso la primera infancia en el contexto de su familia y comunidad, para expresarse oralmente, acceder a la escritura y lectura, y resolver de manera lógica los problemas a los que se enfrenta a su edad, dentro de su contexto concreto. A su vez, como una experiencia específica que sirve de referencia para acceder con autonomía al mundo más abstracto”

A pesar de estas declaraciones y de las experiencias que han demostrado la eficacia de la enseñanza en la lengua materna, actualmente predomina la enseñanza en castellano, aun sabiendo que la mayoría de los niños y niñas provienen de hogares cuya lengua predominante es el guaraní. Según el Informe de Derechos Humanos en Paraguay (2008), el MEC fue dejando de lado la modalidad guaraní – hablante. “De esta manera, el Estado fue privando a niños y niñas de la posibilidad de una vida mejor al negarles la oportunidad de tener su propia voz en su propia lengua, a la vez que adquirir competencias comunicativas en las dos lenguas oficiales de su país”

Todo proceso orientado a mejorar la calidad educativa debe considerar la situación lingüística del país.

Un hecho auspicioso es la creación de la Academia de la Lengua Guaraní, prevista en la Ley de Lenguas, aprobada en 2010 y que también autoriza la creación de la Secretaría de Políticas Lingüísticas, con rango ministerial. El objetivo de esta Academia será rescatar, preservar y unificar los criterios sobre el uso del guaraní.

1.2 Objetivos y métodos propuestos por el MEC para la enseñanza de lenguas en Paraguay

El Ministerio de Educación y Cultura, se plantea llegar a unos objetivos generales, son éstos los que hoy en día se discuten si se están alcanzando. Algunos de los



objetivos generales de la educación paraguaya que tienen relación con nuestra diversidad cultural y plurilingüe son:

- Desarrollar valores que propicien la conservación, defensa y recuperación del medio ambiente y la cultura.
- Formar el espíritu crítico de los/as ciudadanos/as, como miembros de una sociedad pluriétnica y pluricultural.
- Promover una actitud positiva de los/as educandos/as respecto al plurilingüismo paraguayo y propender a la afirmación y al desarrollo de las dos lenguas oficiales. (MEC, 1994)

Así también, los egresados de la educación escolar básica deben tener el siguiente perfil en cuanto a bilingüismo se refiere, esto es, lo que el MEC espera producir en los educandos al finalizar el proceso escolar, que estos estudiantes al final:

Utilicen eficientemente el español y el guaraní en forma oral y escrita, como instrumento de comunicación, de integración sociocultural regional y nacional, así como el castellano como instrumento de acceso a las manifestaciones científicas y universales. (MEC, 1994)

En cuanto a los principios curriculares que sustentan las bases para lograr los objetivos y que los estudiantes puedan lograr el perfil deseado, se encuentran el de aprendizaje significativo, que se produce cuando el alumno y la alumna incorporan el nuevo contenido a su esquema de conocimientos a partir de lo que ya saben y de sus necesidades e intereses. Este tipo de aprendizaje proporciona a los educandos capacidad para aprender de manera más agradable, sólida y duradera. Así, el aprendizaje está muy vinculado a su funcionalidad; es decir a su utilización cuando las circunstancias lo requieran dentro y fuera del aula. (MEC, 2013).

El MEC define como la lengua materna a aquella que:

... es adquirida por el niño o la niña en su contexto familiar, como producto de una interacción con sus inmediatos interlocutores, en el hogar y en la comunidad, por lo que la misma es la utilizada predominantemente en el momento de ingresar al sistema educativo". Por oposición a esta última se define a la segunda lengua como "la de menor uso en el momento de ingresar a la escuela y que debe ser desarrollada a través de una metodología apropiada (MEC, 2013)

Se plantea que, en Paraguay, muchos niños ingresan al sistema educativo teniendo como lengua materna el guaraní, y muchos otros el castellano. Y en una cantidad considerable también podemos encontrar niños que, en el momento de ingresar a la escuela, ya utilizan bastante bien ambas lenguas (o por lo menos tienen un cierto grado de bilingüismo). En este caso, se debe identificar cuál de las dos lenguas domina con mayor propiedad para que pueda ser considerada como lengua materna y utilizarla en la enseñanza de las demás áreas académicas.

Sin embargo, según el MEC (2013) si presentan un dominio similar de los dos idiomas, entonces, la posibilidad de utilizar ambas lenguas desde los inicios está presente. Es decir, si los estudiantes ya dominan bastante bien las dos lenguas oficiales, esta realidad constituye una ventaja que puede ser muy bien aprovechada para los fines pedagógicos, y no hay necesidad de limitar la enseñanza de las demás áreas (que no sea comunicación) a través de una sola lengua necesariamente, sino que puede realizarse a través de ambas, desde el inicio mismo. Para atender estos casos, el sistema educativo propone tres modalidades de educación bilingüe. La elección del modelo a ser aplicado en cada escuela e incluso en cada grado depende de las características sociolingüísticas de niños y niñas.

El MEC ha publicado un Test de Competencia Lingüística que puede ser aplicado a niños de 5 ó 6 años, es decir, en el preescolar o al comienzo del primer grado para tomar las decisiones con base en datos concretos, reales, y no en simples



percepciones. Además, se insiste en dar prioridad absoluta a las reales condiciones en las que se encuentran los niños, en primer lugar, por respeto, y, en segundo lugar, porque de esta manera se podrá dar un tratamiento apropiado al caso y, por ende, obtener mejores resultados. (MEC, 2013)

1.3 Competencias de Lengua Materna para el Segundo Ciclo de la Educación Escolar Básica

Según la propuesta del MEC, al finalizar el sexto grado (segundo ciclo), los niños sean capaces de producir con las capacidades que desarrollaron en este caso en relación con su lengua materna, o sea L1.

Las competencias específicas para L1 son las siguientes:

- Comprendan y produzcan textos orales y escritos que se caractericen por utilizar lenguaje con vocabulario variado, estructuras discursivas simples y por tratar diversos temas adecuados a su madurez cognitiva, a sus intereses y necesidades. (MEC, 2013).
- Comprendan una importante variedad de textos orales y escritos, con vocabulario que va desde lo coloquial hasta lo culto, dependiendo del tipo de texto y la intencionalidad comunicativa. Así también, que se expresen en forma oral y escrita, con coherencia y nivel del lenguaje adecuado a las circunstancias comunicativas, y sobre temas acordes a su madurez cognitiva, utilizando el castellano como medio de interacción social. Así, al terminar este grado, deben lograr el desarrollo íntegro de la competencia del ciclo. (MEC, 2013).

Competencias Segunda Lengua para el segundo ciclo, en este caso, lo que, al finalizar el 6to grado, los niños y niñas sean capaces de producir con las capacidades que desarrollaron en este caso en relación con su Segunda Lengua, o sea L2:

- Comprendan y produzcan textos orales y escritos que respondan a situaciones

comunicativas relacionadas con contextos cotidianos y formales usuales de comunicación.

- Los niños y las niñas puedan participar en situaciones comunicativas diversas en forma oral y escrita, que puedan formular y responder preguntas, dar explicaciones breves, plantear sus puntos de vista, narrar y describir situaciones, entre otros. Además, que lean y redacten textos cotidianos y formales usuales que aborden temas variados relacionados con sus intereses y necesidades. En la producción de textos, debe notarse la aplicación de las normas básicas de corrección lingüística, pero es posible que aparezcan todavía algunos errores lingüísticos como parte del proceso de desarrollo de sus capacidades. Así, al terminar este grado, se logrará el desarrollo íntegro de la competencia del ciclo. (MEC, 2013)

1.4 Orientaciones para el tratamiento de la educación bilingüe castellano – guaraní

En el segundo ciclo, se continúa con el proceso de Educación Bilingüe iniciado en la Educación Inicial y en el primer ciclo de la EEB. Por lo tanto, las mismas consideraciones deberán ser tomadas en cuenta. La Educación Bilingüe implementada en Paraguay se refiere a lo que el MEC denomina “proceso planificado de enseñanza en dos lenguas: castellano y guaraní”. Ello supone necesariamente la enseñanza de ambas lenguas para que los estudiantes puedan desarrollar sus competencias lingüísticas “a través de un proceso lógico y sistemático (lenguas enseñadas o enseñanza de lenguas), y la utilización de las mismas como instrumentos para la enseñanza de las demás áreas académicas (lenguas de enseñanza)”. Contextualizando entonces, se hace necesario distinguir también la existencia de una lengua materna (L1) y de una segunda lengua (L2), que para el segundo ciclo ya debe estar bastante bien definida. (MEC, 2013)



PROPUESTA A, GUARANÍ L1

Esta propuesta responde a características del grupo grado en el que el guaraní es la lengua materna y el castellano es la segunda lengua. En este caso, las dos dimensiones de la educación bilingüe (lenguas enseñadas y lenguas de enseñanza) se tratarán de la siguiente forma:

Dimensión de lenguas enseñadas

Segundo Ciclo:

En guaraní, desarrollo de la comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita, en un tiempo mínimo de cinco horas didácticas semanales.

En castellano, desarrollo de la comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita, en un tiempo mínimo de cuatro horas didácticas semanales

Dimensión de lenguas de enseñanza

En el segundo ciclo:

Desarrollo de las capacidades de todas las áreas académicas en guaraní.

Desarrollo de algunas capacidades de todas las áreas en castellano. Las capacidades por desarrollar en castellano se seleccionarán considerando su nivel de complejidad y el desarrollo de las capacidades comunicativas de los niños. Conforme evoluciona el nivel de dominio lingüístico, en cada grado se deben incrementar la cantidad de capacidades desarrolladas a través de la lengua castellana. Es decir, necesariamente en el 5° grado se desarrollará mayor cantidad de capacidades a través de la lengua castellana que en el 4°, y en el 6° grado en relación con el 5°. (MEC, 2013)

PROPUESTA B, CASTELLANO L1

Esta propuesta responde a características del grupo grado en el que el castellano es la lengua materna y el guaraní es la segunda lengua. En este caso, las dos

dimensiones de la educación bilingüe (lenguas enseñadas y lenguas de enseñanza) se tratarán de la siguiente forma:

Dimensión de lenguas enseñadas

Segundo Ciclo:

En castellano, desarrollo de la comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita, en un tiempo mínimo de cinco horas didácticas semanales.

En guaraní, desarrollo de la comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita, en un tiempo mínimo de cuatro horas didácticas semanales.

Dimensión de lenguas de enseñanza:

En el segundo ciclo:

Desarrollo de las capacidades de todas las áreas académicas en castellano.

Desarrollo de algunas capacidades de todas las áreas en guaraní. Las capacidades por desarrollar en guaraní se seleccionarán considerando su nivel de complejidad y el desarrollo de las capacidades comunicativas de los niños. Conforme evoluciona el nivel de dominio lingüístico, en cada grado se deben incrementar la cantidad de capacidades desarrolladas a través de la lengua guaraní.

Es decir, necesariamente en el 5° grado se desarrollará mayor cantidad de capacidades a través de la lengua guaraní que en el 4°, y en el 6° grado en relación con el 5°. (MEC, 2013)

PROPUESTA C, GUARANÍ Y CASTELLANO L1

Esta propuesta responde a características del grupo grado en el que tanto el guaraní como el castellano son lenguas que los niños y las niñas utilizan en el momento de su ingreso al sistema educativo. En este caso, las dos dimensiones de la educación bilingüe (lenguas enseñadas y lenguas de enseñanza) se tratarán de la siguiente forma:



Dimensión de lenguas enseñadas

1° ciclo y 2° ciclos:

En castellano y en guaraní, desarrollo de las capacidades de comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita, en un tiempo mínimo de nueve horas didácticas semanales. Cada proceso didáctico debe ser desarrollado completamente en una lengua. Todas las macro habilidades mencionadas contienen capacidades consideradas básicas.

Dimensión de lenguas de enseñanza

Desarrollo de las capacidades trabajadas en todas las áreas académicas en castellano y en guaraní. En el caso del guaraní, las capacidades no deben limitarse a lo folklórico, a lo antiguo o a lo rural, más bien, deben potenciar el uso de esta lengua para la transmisión de contenidos diversos, nacionales y universales. La selección de las capacidades a ser desarrolladas en una y otra lengua, respectivamente, queda a cargo de cada institución educativa. (MEC, 2013)

2. ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS LECCIONES DE COMUNICACIÓN EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

En la revisión de la literatura se han podido identificar varios temas relacionados con la enseñanza de la comunicación oral y escrita en las escuelas primarias. Un aspecto central analizado es la importancia que las estrategias pedagógicas se adecuen a las características socioculturales de los estudiantes. Por ejemplo, es diferente enseñar a un estudiante monolingüe que a un niño con diversidad lingüística. De allí que la enseñanza debe estar culturalmente situada.

Por otra parte, la revisión de la literatura ilustra diferentes abordajes pedagógicos, no tradicionales, que han mostrado su eficacia en la enseñanza de la lengua. Estas

estrategias ayudan a despertar el interés, tanto por la comunicación oral como escrita y desarrollar capacidades en los estudiantes. Al respecto, existen estudios que abordan estrategias específicas para el desarrollo de la escritura.

Finalmente, los autores utilizan marcos conceptuales para el análisis de las prácticas pedagógicas, siendo los predominantes, la teoría sociocultural de Vygotsky y la del desarrollo del pensamiento de Bloom.

2.1 La enseñanza de lengua: problemas actuales

Las investigaciones indican que los bajos rendimientos escolares aumentan la tasa de abandono escolar y los bajos rendimientos se dan con mayor frecuencia en con diversidad lingüística (LDS por sus siglas en inglés). La preparación de los docentes, en la mayoría de los casos, provee una atención inadecuada a la educación de LDS. (Greenfield, Renée, 2016).

Refiriéndose a la situación de Colombia, Barletta et al. (2013) afirman que Los resultados de las pruebas internacionales de lectura siguen siendo desalentadores. Tal como se lee en un informe del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), "la distribución de los estudiantes colombianos en los niveles de desempeño revela una situación preocupante: casi la mitad (47.1%) está por debajo del nivel 2" (ICFES, 2010, citado por Barletta et al., 2013). Esto significa que los estudiantes colombianos que presentaron la prueba son incapaces de realizar inferencias de bajo nivel y de localizar uno o más contenidos de información que deben inferirse. Asimismo, no reconstruyen las relaciones dentro de un texto ni establecen conexiones con sus conocimientos previos o experiencias personales. Los resultados de las pruebas nacionales año tras año coinciden con este diagnóstico. (Barletta y otros, 2013).



Un aspecto que actúa en ocasiones de manera negativa es el propio sistema de evaluación, que no promueve la creatividad ni los procesos de innovación. Diversos autores señalan que las pruebas estandarizadas, utilizadas en la mayoría de los sistemas educativos, dificultan e incluso distorsionan los procesos de enseñanza en lengua. De acuerdo con Miller, Berg y Cox (2016) la preparación tradicional de la prueba para la escritura puede ser formularse en que "se enseña a los estudiantes a escribir un ensayo de un párrafo de cinco líneas convencional" (Higgins, Miller, & Wegmann, 2006, P31, citado por Miller, Berg y Cox, 2016).

Este tipo de instrucción de escritura se centra en el producto, en lugar del proceso. El producto es juzgado por un público desconocido, según criterios que los elaboradores de pruebas creen que es importante. Routman (2005, citado por Miller, Berg y Cox, 2016) afirma: "La alegría ha pasado de la escritura. Desde primaria a la escuela secundaria, muchos estudiantes están recibiendo una preparación para pruebas extensas, gran parte de las cuales aprenden a escribir una fórmula" (página 244). Según Wolf y Wolf (2002, citado por Miller, Berg y Cox, 2016), "Impulsados por las pruebas estatales, los maestros son presionados hacia la enseñanza rápida que elude el acto humano de componer y el gesto humano de respuesta" (p. 230). La instrucción orientada al proceso abarca el acto humano de componer y el gesto humano de respuesta ", preparar a los estudiantes para escribir para cualquier propósito que pueden encontrar a lo largo de sus vidas. (Miller, Berg y Cox, 2016)

Según estos autores, las pruebas estandarizadas ejercen una presión y dirigen el currículo en muchos distritos escolares (Barrentine, 1999). Como resultado, el currículo se estrecha, el tiempo de instrucción se desaprovecha y los maestros pierden autonomía. . Nichols y Berliner (2008) señalan que, en los ambientes de pruebas de alto impacto, a menudo vemos que la prueba influye en la enseñanza, resultando en un estrechamiento del currículo ofrecido a los estudiantes.

Según Matthews (2004), "las oportunidades para combinar diversión y aprendizaje están siendo eliminados por la preparación para los exámenes ". Los investigadores han cuestionado si los profesores pueden o no cumplir con las exigencias que se les imponen mediante pruebas y seguir utilizando las mejores prácticas en la enseñanza de la escritura (Higgins, Miller, & Wegmann, 2006).

Velasco y Cancino (2012) analizan específicamente la problemática de la educación bilingüe en Estados Unidos, pero su análisis puede extenderse a otros contextos bilingües, como es el caso del paraguayo.

Según estos autores, la educación bilingüe en los Estados Unidos tiene dos vertientes. La primera, llamada bilingüismo de elite (Crawford 2008; García 2009, citado por Velasco y Cancino, 2012), se asocia a estudiantes cuyo primer idioma es el inglés y están aprendiendo un segundo o tercer idioma. Este tipo de bilingüismo se encuentra en niveles socioeconómicos medios y altos y, como es de esperar, tiene connotaciones positivas. Se asocia a la globalización y a los cambios económicos propios del siglo XXI. Sin embargo, la educación bilingüe ha sido y es objeto de grandes polémicas políticas cuando se facilita a hijos de familias inmigrantes que viven en contextos de pobreza y, frecuentemente, sin documentos que amparen su estancia en el país. La educación bilingüe a la que se refieren se implementa en español e inglés, y se enfoca en estudiantes inmigrantes. (Velasco y Cancino 2012)

Los resultados académicos de los niños considerados hispanos en los Estados Unidos indican un rezago persistente en las áreas de matemáticas y lectura (Reardon y Galindo 2006; Suárez Orozco et al., 2008). Sin embargo, el desempeño académico de los estudiantes inmigrantes presenta una gran variación, dependiendo del programa académico que sigan y de la importancia que se le dé al primer idioma (Velasco y Cancino (2012)



2.2 Prácticas pedagógicas culturalmente situadas

Los autores analizan las características de los estudiantes, por ejemplo, estudiantes con diversidad lingüística (LDS por sus siglas en inglés). El concepto de LDS también se puede utilizar en Paraguay para estudiantes de contextos bilingües guaraní – castellano y a estudiantes pertenecientes a otros grupos culturales y lingüísticos.

Para los jóvenes aprendices del lenguaje dual (DLL), es decir que aprenden simultáneamente dos lenguas, el proceso de aprendizaje para escribir y utilizar el lenguaje difiere de los niños que son monolingües. Sin embargo, estas diferencias a menudo no se abordan en los planes de estudios y en las instrucciones. (Wagner, C.J. 2016)

Wagner (2016) plantea una teoría y una investigación sobre la escritura de jóvenes DLLs para explicar un marco de instrucción de escritura. Este marco conceptual tiene por objeto proporcionar un modelo para la instrucción de estudiantes de educación básica que apoya la adquisición del lenguaje y desarrollo de escritura de DLLs, incluyendo auto-identificación con la escritura.

Grater y Johnson (2013) afirman que las políticas y prácticas actuales dentro del sistema educativo no satisfacen las necesidades de una población estudiantil diversa (Brown, 2007, Saifer, Edwards, Ellis, Ko y Stuczynski, 2011). Estudiantes de minorías se encuentran rezagados respecto a homólogos blancos en numerosas áreas, incluyendo el desempeño de las pruebas, el examen de grado y la tasa de graduación de la escuela secundaria (Saifer et al., 2011).

Los investigadores afirman que el logro de los estudiantes de diferentes culturas mejoraría si la cultura escolar se adaptara mejor a la cultura del hogar de los estudiantes (Gay, 2002; Ladson-Billings, 1992). (Grater, Emily; Johnson, Danielle 2013)

Ladson-Billings (1992) acuñó el término relevancia cultural para describir las prácticas de enseñanza de maestros exitosos de estudiantes afroamericanos. Gay

(2002) utiliza el término culturalmente sensible para referirse a esta filosofía de la enseñanza en la cual el aprendizaje académico se sitúa dentro de las experiencias reales de los estudiantes.

La cultura popular puede complementar los textos académicos y ayudar a conectar a los estudiantes a los currículos tradicionales, sirviendo, así como un componente poderoso de la instrucción de alfabetización culturalmente relevante. (Grater, Emily; Johnson, Danielle 2013)

2.3 Estrategias no convencionales

Los resultados de investigaciones sugieren que el contexto escolar y las actitudes hacia la lengua son importantes. Docentes que se involucran en prácticas colaborativas, reflexivas y de resolución de problemas, fueron impulsados por el contexto de la escuela o de la región o zona escolar. Docentes con actitudes más positivas trabajan más frecuentemente con LDS y tienen cursos realizados en lenguaje. (Greenfield, Renée 2016)

Estrategias de enseñanza no convencionales incluyen la utilización del humor como estrategia pedagógica, contar historias, el uso de la poesía, la enseñanza dialógica, la utilización de la música para la enseñanza de lengua, los juegos lingüísticos, entre otros.

a. El humor

Fingon (2016) señala maneras útiles para que los maestros de las clases elementales mejoren las expresiones verbales de los estudiantes usando el lenguaje que invita a los estudiantes a usar sus habilidades lingüísticas en contextos sociales a través del humor.

Específicamente, este autor hace referencia a un modelo de cinco pasos para enseñar bromas y actividades para motivar y fortalecer los efectos positivos del



lenguaje oral para todos los estudiantes, incluidos aquellos que todavía están desarrollando sus habilidades en el inglés. También presenta una lista de libros infantiles (PreK-6) de bromas y acertijos con breves descripciones.

El humor puede ser usado en el aula para varias funciones positivas además de hacer que los estudiantes rían. Puede construir la cohesión de clase (Banas et al., 2011). Además, Cousins (1991) menciona que el humor tiene efectos curativos que podrían reducir la ansiedad y aliviar estrés. El humor puede desencadenar más que solo la risa; puede generar cohesión grupal. Además, el humor puede ser una estrategia de enseñanza (Parrott, 1994) y la herramienta de la práctica (Tirupati, 2013). Constituye una herramienta pedagógica para demostrar y enseñar tanto aspectos formales como culturales y pragmáticos del lenguaje (Trachtenberg, 1980).

b. Contar historias

Tefler (2015) afirma que vivimos en una era de la narrativa, las historias de vida son un ingrediente crucial en el aprendizaje. Lo que nos hace humanos, las historias están situadas en el corazón del aprendizaje de una persona. Gibson (2012) apoya esta teoría, declarando que, como seres humanos, estamos preparados para aprender de las historias. El uso de la narración de historias es, en opinión del autor, no sólo una herramienta pedagógica para desarrollar el aprendizaje de idiomas. Mejorar la alfabetización y la participación de los estudiantes. Es también una estrategia eficaz para el desarrollo de maestros, fomentando la imaginación y la colaboración entre profesores y alumnos. (Tefler, Sarah 2015)

c. La poesía y la literatura

Para Hawkins y Certo (2014) la lectura de poesía y, sobre todo, la escritura de poesía ofrece a los niños y adultos un medio de expresión raramente encontrado en otros géneros. Para los jóvenes, que con frecuencia se sienten silenciados en sus mundos

dirigidos por los adultos, la poesía permite un espacio donde pueden dar voz a sus propias experiencias (Fisher, 2007; Jocson, 2005). Es un género en el que pueden usar voces cotidianas en sus escrituras y estas voces pueden ser escuchadas en el aula sin ser mecánicamente editadas. Esta investigación sugiere que los niños, bajo ciertas circunstancias pedagógicas, están potencialmente dispuestos a participar en prácticas auténticas de poesía y así lograr los beneficios en términos de su expresión, lenguaje y desarrollo de la alfabetización. (Hawkins, Lisa; Certo, Janine 2014)

Nuevas perspectivas de la didáctica de las lenguas como la Didáctica de la Literaridad¹ (Dobstadt y Riedner, 2011a), (Dobstadt y Riedner, 2011b) invitan a mirar a la lengua desde su función poética y destacan el privilegiado rol de la literatura en el juego que se instaura al centrar la atención en la forma de la lengua: lingüística, textual, visual, acústica y poética. Volver la mirada a lo estético del lenguaje, mediante el uso de la literatura, permite alcanzar niveles más profundos y creativos en la construcción del sentido de un texto. Para Dobstadt (2010: 288) se trata de "prestar atención al juego de la lengua con el cual esta constituye y reconstruye el sentido (y, por tanto, lo amplía y lo hace irisar como un arco iris o como un Vexierbild, es decir como imágenes que hechizan o engañan)". Esto es así porque la mirada puesta en cómo se dice lo que se dice pone de manifiesto que la forma de la lengua también significa o construye sentido: el sonido, la música de un poema, los usos gramaticales, la rima de una adivinanza, el ritmo de una canción. En un escenario didáctico que tematice esta mirada, se puede llegar a experimentar el carácter de construcción de la lengua, lo que lleva a adquirir un tipo de consciencia lingüística muy particular: el aprendiz se da cuenta de que él/ella mismo/a también puede construir y crear: no sólo interpretaciones sino también textos y sentidos propios. Con ello, el aprendiz, niño/a o adulto/a, está en camino de desarrollar lo que Claire Kramersch denominó la "competencia simbólica" (Kramersch, 2006), (Kramersch, 2011) una capacidad que va más allá de la habilidad de comunicar

¹Desarrolladas inicialmente para la didáctica de las lenguas extranjeras, pero por su conceptualización perfectamente trasladables al ámbito del aprendizaje de la primera o segunda lengua.



significados y que se enfoca, entre otras, en la capacidad de aprender a manejarse en la multivocidad de lenguas y culturas; en la de construir significados y “generar complejidad semántica” (Dobstadt, 2010: 287) en un mundo cada vez más marcado por la globalización, el plurilingüismo y la multiculturalidad, escenario del que Paraguay no escapa.

Tanto Dobstadt y Riedner como Kramersch, defienden una visión de lenguaje que enriquece a la visión más instrumental y orientada a la eficiencia, propia del paradigma comunicativo vigente en la enseñanza de lenguas. Esta nueva perspectiva pone énfasis en las condiciones interculturales en las que se construye el significado; concibe al lenguaje como una construcción, como un sistema flexible y abierto, arbitrario, ambiguo y polisémico en todos sus niveles. Esto tiene consecuencias también para la manera de ver y situar al aprendiz de una lengua: Si el lenguaje es una construcción, el sujeto que lo aprende es un potencial constructor de sentido y de lenguaje, desde el primer momento en que se pone en contacto con él.

Dentro de esta misma concepción, se argumenta que un instrumento didáctico privilegiado para adquirir la competencia simbólica en una clase de lenguas es la traducción literaria (Kramersch/Huffmaster, 2008; Dobstadt/Riedner, 2014, Vázquez, en imprenta). Articulado didácticamente como un juego creativo que tiende puentes entre lenguas y culturas, la traducción literaria, en un contexto de aprendizaje de lenguas, permite al aprendiz (sea niño/a o adulto/a) convertirse en un constructor de significados en otra lengua y en otra cultura, a veces dentro de una misma geografía, como lo es el caso de los complejos entramados culturales instaurados por el guaraní, el castellano y las otras lenguas que coexisten en Paraguay.

Este abordaje al lenguaje y a la didáctica de la lengua puede contribuir al desarrollo de lo que en este artículo se da en llamar la enseñanza culturalmente relevante ya

que, el tipo de reflexión sobre la lengua que se favorece, implica siempre y al mismo tiempo una invitación a ver a la cultura misma como una construcción que necesita ser interpretada; esta invitación también desafía a observarnos y a develar las propias configuraciones de sentido con las cuales miramos al mundo, a los otros y a nosotros mismos.

d. El diálogo

En cuanto a la enseñanza dialógica, Reznitskaya (2012) afirma que las prácticas típicas de las aulas hoy en día no corresponden al ideal educativo de la enseñanza dialógica. Una de las razones de la bien documentada prevalencia de la instrucción monológica en las aulas actuales es la falta de oportunidades para que los profesores estudien su propia práctica de una manera sistemática y deliberada (Adler, Rougle, Kaiser y Caughlan, 2003; 2004).

La enseñanza dialógica refleja las teorías social-constructivistas del aprendizaje. Al hacer más dialógicas sus interacciones en el aula, los profesores pueden involucrar a los estudiantes en deliberaciones colaborativas de preguntas complejas y apoyar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. (Reznitskaya, Alina 2012). La autora desarrolla unos indicadores que permiten estimar el grado en que una clase es monológica o dialógica (Enseñanza Dialógica – DIT por sus siglas en inglés). Estos indicadores se relacionan con la autoridad, las preguntas hecha en clase, la retroalimentación, las reflexiones, las explicaciones y el grado de colaboración entre estudiantes.

e. La música

La utilización de las letras de músicas populares puede ser un camino para la enseñanza de lengua. Grater y Johnson (2013) expresan: Para mis alumnos con dificultades, la incorporación de la cultura popular en las lecciones les ayuda a sentirse más conectados con la clase de lengua e inspira mayor autoeficacia y éxito dentro del plan de estudios existente. Estos autores expresan que frecuentemente



presenciaron el poder que una canción tenía para encender el compromiso, el pensamiento crítico y las discusiones de asuntos sociales importantes. (Grater, Emily; Johnson, Danielle 2013)

f. Juegos lingüísticos

Díaz Sandoval (2012) señala que la clase constituye el eslabón fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje. Es la forma de organización de la enseñanza en la cual el profesor se ocupa de la instrucción y educación de los educandos de acuerdo con los objetivos de la educación. Es el espacio donde convergen los procesos políticos - culturales, científicos - técnicos, pedagógicos – educativos más importantes en la preparación y formación del educando en la institución docente.

Según este autor, el profesor emplea métodos, técnicas y procedimientos para lograr de forma exitosa los objetivos propuestos. El juego lingüístico está llamado a ser uno de los métodos o herramientas idóneas para lograr la asimilación consciente de los conocimientos, desarrollar los principales hábitos y habilidades lingüísticas, la competencia comunicativa, los elementos de motivación, competencia, participación y emulación de los educandos, y al mismo tiempo, resultan vías eficientes para resolver importantes tareas de carácter educativo.

De acuerdo con Díaz Sandoval (2012), la comunicación del conocimiento en las aulas es importante, pero los ejercicios para reafirmar el aprendizaje son igualmente importantes, y si estos se presentan en forma de juegos pueden ser más atractivos para el estudiante y mejorar su aprovechamiento. Los juegos constituyen una fuente de motivación y de interés hacia la asignatura, convirtiendo la labor docente en una actividad placentera. Para los estudiantes significa la participación activa, espontánea y creativa dentro de la clase, el desarrollo de hábitos y habilidades lingüísticas y el dominio del contenido estudiado, despertando el interés por el estudio y fuente de recreación y esparcimiento. (Díaz Sandoval 2012)

2.4 Abordajes teóricos para el análisis de las prácticas pedagógicas: Vygotsky y Bloom

Los marcos teóricos mencionados con más frecuencia en la literatura y que sirven de base para las investigaciones son: la Teoría sociocultural (Vygotsky) y la teoría del desarrollo del pensamiento (Bloom).

a. Teoría sociocultural

Este estudio emplea la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) para examinar las interacciones entre docentes y su contexto social y cultural, en particular con LDS que se encuentra en la clase. Los teóricos de esta corriente sociocultural sostienen que las concepciones de los seres humanos son generadas en la interacción del individuo con el mundo que le rodea.

De acuerdo con Menti y Rosemberg, las perspectivas psicolingüísticas actuales coinciden en señalar que el aprendizaje de vocabulario se produce en el marco de los intercambios conversacionales en los que el contexto sociopragmático, situacional, no verbal y lingüístico proporcionado por el adulto le permite al niño inferir el significado de las palabras que desconoce (Nelson, 1996, 2007; Tomasello, 2003). Este proceso comienza en los medios ecológicos y sociales donde los niños crecen y participan durante su socialización primaria (Berger & Luckman, 1973).

b. Teoría del desarrollo del pensamiento

De acuerdo con Velasco y Cancino (2012) para Bloom, la educación no es solo un esfuerzo para desarrollar el potencial de cada individuo; es un esfuerzo diseñado para que ese potencial se haga realidad. En 1956 Bloom publicó su Taxonomía de los objetivos de la educación. Este trabajo está dividido en tres tomos: el primero está dedicado a las operaciones mentales, el segundo a las afectivas y el tercero a las psicomotoras. Es el primero el que, aún hoy en día, sirve de marco de referencia para



crear y evaluar los objetivos educativos de cualquier programa educativo.

Bloom desarrolló su trabajo en la Universidad de Chicago en una carrera que abarcó treinta años. En la Taxonomía desarrolló la idea de que las operaciones mentales pueden clasificarse en seis niveles de complejidad creciente. Para Bloom, no todas las operaciones mentales tienen el mismo valor; la memorización de hechos o datos, por ejemplo, no es comparable con la capacidad de analizar o evaluar un texto.

El desempeño en cada nivel depende del dominio del alumno en el nivel o niveles precedentes. Así, la capacidad de evaluar conlleva obtener la información necesaria, comprenderla, aplicarla, analizarla, sintetizarla y, finalmente, evaluarla. Una nueva versión de la Taxonomía fue publicada en 2001 por Lorin Andersen y David Krathwohl.

En el siguiente Cuadro Velasco y Cancino (2012) presentan la versión original y la nueva versión de los objetivos educativos. La versión de 2001 presenta los diferentes niveles como acciones. Para Bloom, la evaluación era el nivel más alto de pensamiento abstracto, pero no es así en la nueva versión. Síntesis, en la versión original, se convirtió en Crear y se considera el nivel más alto. Una síntesis es, según estos autores, un proceso bajo el cual se destila información proveniente de diversas fuentes para crear algo nuevo y original. La jerarquía de habilidades de pensamiento viene acompañada de palabras clave que reflejan estas habilidades.

Cuadro 1: Versión original y versión actualizada de la Taxonomía de Bloom

Versión original de la taxonomía de Bloom (1956)	Versión actualizada (Anderson y Krathwohl) (2001)	Palabras clave
6. Evaluación	Crear	Construye, crea, formula, desarrolla
5. Síntesis	Evaluar	Defiende, apoya, evalúa
4. Análisis	Analizar	Analiza, compara, contrasta, diferencia, distingue, examina, causa, efecto
3. Aplicación	Aplicar	Ilustra, resuelve, usa, dramatiza, da un ejemplo
2. Comprensión	Comprender	Clasifica, describe, explica, identifica, reconoce, selecciona
1. Conocimiento	Recordar	Define, memoriza, recuerda, reproduce

Fuente: Velasco y Cancino 2012

Según estos autores, la contribución de Bloom ha tenido grandes repercusiones en el mundo pedagógico. Siguiendo con la lógica propuesta por Bloom, el objetivo principal de la educación bilingüe no es exclusivamente enseñar dos idiomas. El objetivo de la educación bilingüe es enfatizar las habilidades de pensamiento abstracto que permitan pensar con agudeza y claridad en los dos idiomas. El objetivo final es que cada individuo pueda delinear sus propios objetivos y aspiraciones de manera creativa e independiente. La educación bilingüe es, ante todo, un modelo educativo. Como cualquier modelo educativo, conlleva crear un ambiente o contexto que conduzca al surgimiento del pensamiento crítico y abstracto. Por tanto, los factores esenciales para asegurar el éxito académico de niños que están aprendiendo dos lenguas como el castellano y guaraní en las escuelas son los siguientes:

a. Obtención de consenso respecto de los objetivos educativos de la escuela: el liderazgo del director

- Implementación del modelo educativo en el salón de clase: política lingüística.
- Implementación del modelo educativo: la escuela y su relación con la comunidad.



b. Adaptación del currículo dentro del salón de clase bilingüe: el papel del maestro:

- Demostración de flexibilidad curricular sin diluir las habilidades de pensamiento.
- Enfoque en la enseñanza del lenguaje coloquial y académico.
- Integración de la tradición oral dentro del salón de clase.

3. CONCLUSIONES

En primer término, se debe reconocer la importancia de la dinámica de la práctica pedagógica, la manera en que se realiza la interacción entre estudiantes y docente. Como lo expresa Van Manen (1998), la responsabilidad del docente reside en proveer a los estudiantes de una esfera de protección en la que puedan desarrollar una madurez autorresponsable. Esto implica revalorizar la tarea de la escuela, de la docencia, de la enseñanza, lo que no implica dejar de revisar y replantear los abordajes y las prácticas pedagógicas.

Al analizar los factores culturales y la pertinencia de la educación paraguaya, un aspecto central es la lengua, y particularmente, la enseñanza del guaraní en la escuela. Sin olvidar que existen otras lenguas y culturas en Paraguay. La enseñanza de la lectoescritura en la lengua oral de estudiantes es el camino lógico, ampliamente evidenciado en investigaciones y evaluaciones. Según investigadores, aprender a leer y escribir en la lengua materna contribuye al desarrollo de la comprensión lectora en una segunda lengua; el uso escolar de la lengua materna contribuye a un mejor aprendizaje y a un mejor rendimiento escolar en diversas áreas del currículo escolar, el uso de la lengua materna tiene una incidencia positiva en la participación e involucramiento de los niños y niñas en su aprendizaje y un impacto favorable en la asistencia, la promoción y la disminución de la deserción y la repetición.

En la actualidad en Paraguay existen planes y programas que proponen la enseñanza en la lengua materna, incluso la enseñanza bilingüe, que buscan un buen manejo tanto oral como escrito tanto del guaraní como del castellano al finalizar el sexto grado. Sin embargo, es poco lo que se conoce sobre su implementación en las escuelas y sobre sus resultados.

La enseñanza culturalmente relevante es uno de los puntos centrales para el desarrollo de una práctica pedagógica adecuada para la comunicación tanto oral como escrita y uno de los principales elementos que están ausente en la mayoría de las experiencias educativas, lo cual se traduce en bajos logros educativos de los grupos pertenecientes a lenguas y culturales minoritarias como la de los hispanos hablantes en Estados Unidos o la de los guaraní hablantes en Paraguay.

La literatura hace referencia a estudiantes que aprenden simultáneamente dos lenguas, denominados aprendices del lenguaje dual (DLL). Según los autores, estos niños requieren un abordaje diferente que los monolingües en el desarrollo de la escritura. Este modelo puede ser útil para los estudiantes bilingües guaraní – castellano de Paraguay.

Otro punto señalado por diversos autores es el riesgo de las evaluaciones estandarizadas que estrechan las áreas de desarrollo, limitan e imponen al docente ciertas prácticas de enseñanza pensando en los resultados de las pruebas. Esto atenta, en el campo de la enseñanza de lengua oral y escrita al desarrollo de un pensamiento abstracto y creativo, que constituyen las principales metas del proceso educativo.

Finalmente, se puede apuntar la importancia de buscar caminos diferentes para motivar e interesar a los estudiantes para el desarrollo de capacidades que vayan más allá de la simple reproducción o comunicación de significados y apunten a la



habilidad de crear sentido, de construir significado. En este sentido es importante destacar la relevancia de la música, el humor, los cuentos, la poesía, como los caminos posibles para experimentar el potencial inagotable de la lengua y la comunicación humana.

METODOLOGÍA

Los estudios sobre práctica pedagógica videograbada

Un procedimiento cada vez más aplicado en la indagación sobre prácticas pedagógicas es el registro de clase en videograbaciones, que ya desarrolló un área especializada de investigación cualitativa centrada en la captura, codificación y generación de teorías a partir de imágenes y sonidos (Bauer y Gaskell, 2000; Rosentein, 2002; Flick, 2006). Los estudios sobre desempeño real de docentes se enriquecen constantemente. Holland y Doran (1973) señalan que el uso de videograbaciones en la investigación de desempeño docente sirve para discriminar buenas y malas estrategias de interacción en aula; Simon y Boyer (1970), consideran que la videograbación supera la mayor parte de las limitaciones de los registros tradicionales, por lo que es más frecuente que se desarrollen investigaciones con uso de videos como un recurso útil para entender un tema complejo.

En Paraguay hay antecedentes de estudios de la práctica pedagógica basada en videograbaciones de lecciones. En 2010 se realizó por parte del BID un estudio comparativo con República Dominicana y México en cuanto a la enseñanza de las matemáticas y las ciencias (Loera, 2012). En ese estudio participaron algunos de los investigadores que han participado en éste. (por favor citar otros estudios basados en videos que se hayan realizado en el país).

a. Selección de la muestra

La muestra del estudio de prácticas pedagógicas en castellano y guaraní comprende la selección aleatoria de 20 (veinte) escuelas paraguayas a nivel nacional, que han participado en el 2013, en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). El criterio de la selección de la muestra comprende el sexto grado, teniendo en cuenta el área (urbano y rural) y el tipo de gestión de la institución (oficial, privado y privado subvencionado).

Al principio del estudio, se pretendía **tomar la siguiente muestra:**

Cuadro 1 : Muestra inicial del estudio

Muestras inicial	oficial	Privada
Urbanas	5	5
Rurales	5	5

Fuente: Elaboración propia, 2016

La muestra inicial comprendía realizar la videograbación a cinco escuelas públicas y cinco escuelas privadas, de las áreas urbanas y rurales (). Además, se prevía la sustitución de las instituciones en caso de que ésta rec5ace participar del estudio.

Los criterios de sustitución de escuelas que se tuvieron en cuenta son los siguientes:

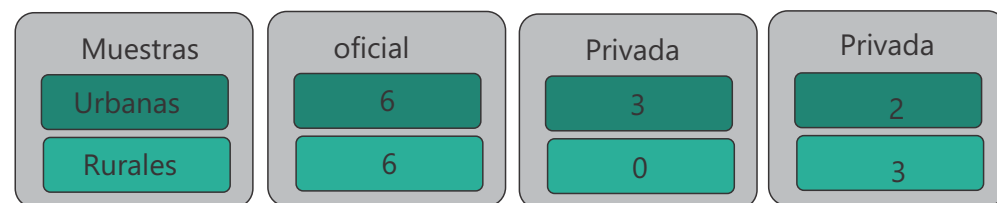
1. Cuando la escuela no esté operando
2. La escuela existe, pero el director no nos recibe (no se puede ingresar en la escuela)
3. La escuela existe, el director está de acuerdo y el docente no permite (no se puede ingresar al aula)



Finalmente, la muestra inicial fue modificada debido al acceso a las escuelas, ya que en el momento del trabajo de campo (abril y junio, 2016), era época de lluvias y la única forma de acceso a la escuela era por aire (Fuerte Olimpo, Paraguay) y, además de ello, se sumaba la huelga docente. Otro factor negativo, era la reducida cantidad de instituciones privadas rurales, por lo que se decidió disminuir la cantidad de visitas a ese sector y aumentar, en una unidad las escuelas urbanas, tanto oficial y privada. En otra situación, fue modificada la escuela (Itapúa) por que los datos recogidos fueron contaminados, es decir, el director modifico a la docente de sexto grado del grupo de estudiantes del turno mañana, motivo por el cual, se decidió reemplazar la escuela rural privada, por una urbana oficial.

La muestra del estudio de práctica pedagógica está comprendida por un total de 20 (veinte) escuelas, 6 (seis) son escuelas oficiales urbanas y rurales, 3 (tres) están en la zona urbana y son privadas, y 2 (dos) privadas subvencionadas. Por último, 3 (tres) escuelas rurales que son privadas subvencionadas. En resumen, 12 (doce) escuelas son oficiales, 3 (tres) privadas y 5 (cinco) privadas subvencionadas ().

Cuadro 2 Muestra del estudio de práctica pedagógica en comunicación y castellano, de 6to grado



Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, del total de 20 (veinte) escuelas paraguayas, la base de datos recogida cuenta con 40 (cuarenta) lecciones videograbadas, en castellano y guaraní del estudio de prácticas pedagógicas de sexto grado.

b. Instrumentos

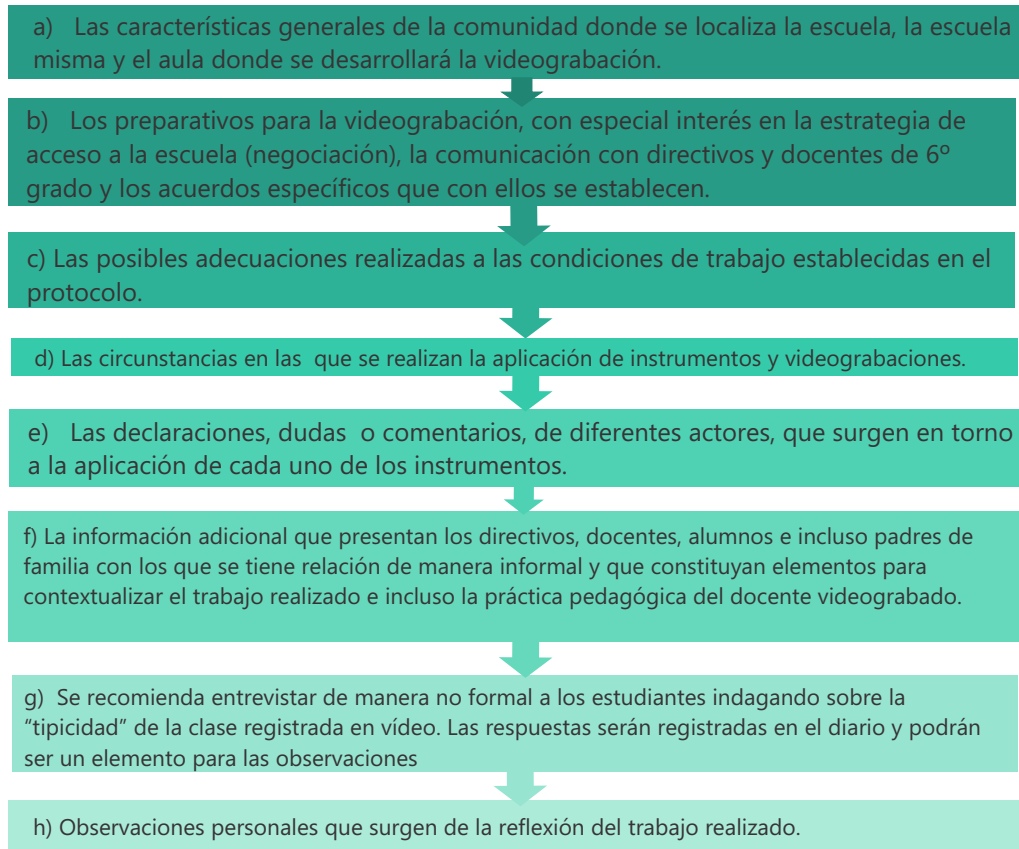
Primeramente, como los datos debían ser recogidos en su ambiente natural, es decir, el docente de sexto grado con su grupo de estudiantes. Se elaboró un protocolo para el registro de lecciones en video entre los investigadores del estudio, bajo la supervisión del asesor internacional en el primer taller realizado en Asunción, en el mes de diciembre 2015, el cual abarcaba todos los puntos para tener en cuenta a partir de la muestra, forma de filmar, como entrar en contacto con el director, docente, y toda recomendación minuciosa para tener en cuenta.

Los instrumentos aplicados en este estudio son las entrevistas al director, al docente de sexto grado y a los estudiantes.

Además, las investigadoras de campo estaban equipadas con una mochila con las cámaras filmadoras, memorias externas, cargador portátil para poder registrar toda la clase sin ningún inconveniente, DVD o memorias USB y, un cuaderno donde registraban el diario de campo y una bitácora de control de calidad.



Cuadro 3 Recomendaciones para la redacción del diario de campo:



Fuente: Protocolo para el Registro de Lecciones en Vídeo, 2016

c. Procedimiento

Primero, para poder ubicar a las escuelas de la muestra se contactó con el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), que si bien los datos de la UNESCO-TERCE fueron descargados de su página web, aparecían el listado de instituciones paraguayas mediante el código TERCE; por lo que se tuvo que recurrir al MEC para

que nos facilitarán respectivos códigos de establecimientos y código de institución. Una vez reconocidas las instituciones de la muestra, se recurría al MEC para los correspondientes permisos. Seguidamente, se realizaba el primer contacto con las instituciones educativas tanto formal (notas) y por contacto telefónico.

Los pasos que se tuvieron en cuenta son los siguientes:

1. La escuela formó parte de un estudio importante para el país, denominado TERCE. Durante la comunicación personal se debe constatar esto, en caso de haber estado en la escuela en ese tiempo.
2. Se describirán puntualmente los objetivos del estudio.
3. La escuela ha sido seleccionada de manera aleatoria (por azar) y se garantiza anonimato sobre la misma. No se trata de una evaluación ni de una comparación con otras escuelas.
4. El proceso de investigación es muy sencillo. Consiste en que el docente de sexto grado (o uno de ellos seleccionados también por azar) sea invitado(a) a participar permitiendo que se registre en vídeo una de sus lecciones de castellano y otra de guaraní.
5. El docente de sexto grado de la escuela seleccionada deberá explícitamente aceptar que sus lecciones de comunicación sean registradas en vídeos, al igual que un proceso de reflexión sobre el desempeño al día siguiente del registro de las lecciones. En caso de no aceptar se permitirá negociar con otro docente de la misma escuela. Si no lo hubiera se acudirá a una de las escuelas sustitutas.
6. Lo ideal es que el mismo día se registren ambas lecciones. No se requiere que prepare nada especial, ni que se prepare a los alumnos. Se trate de que las lecciones se desarrollen de manera "normal", como daría su lección ese día.
7. El o la docente seleccionado(a) definirá con al menos tres días de anticipación su permiso para participar en el estudio.



8. Una vez terminada el registro videograbado se procederá a hacer el "vaciado" de la grabación en discos duro externo de al menos 1 terabyte. Deberá vaciarse ambas lecciones en dos discos, uno que corresponda a los vídeos de docente y otro a los vídeos que corresponda a alumnos.

9. Después del vaciado a los discos se procederá a la reflexión por parte del docente, para lo cual se usará el vídeo de docente únicamente. El tiempo para el resguardo de la videograbación dependerá del requerido por la investigadora de campo para hacer el vaciado y copias en DVD de las grabaciones de ambas lecciones, tanto desde la cámara de docentes como de alumnos, así como del tiempo disponible por los docentes. La reflexión requiere un promedio de 1.5 veces del tiempo de cada lección (se recomienda que no pase del día siguiente al que se hace la videograbación de las lecciones). Para la reflexión se entrevistará a la docente al tiempo que se observa en el vídeo de docente. Este proceso debe también registrarse en video. Al terminar la reflexión se le entregará una copia del vídeo de docente al mismo, como presente del estudio.

10. En la negociación con el docente, además de los puntos anteriores, se le garantizará que su desempeño servirá para conocer las formas de enseñar castellano y guaraní; y no tendrá ninguna repercusión negativa por su participación en el estudio.

Fuente: Protocolo para el Registro de lecciones en video, 2016

Una vez realizado el trabajo de campo las entrevistas a los docentes y directores eran desgravadas. El control de calidad también se hacía a las encuestas de los estudiantes. Posteriormente, los datos de las entrevistas a directores, docentes y estudiantes eran cargados en una base única, donde se registraban por código de escuelas.

d. Análisis de las filmaciones

El análisis de las filmaciones o lecciones de clases es analizado mediante el software llamado "Videograph", que fue adquirido en la primera capacitación que se tuvo con asesoramiento internacional. El programa analiza datos cualitativos, en este caso, videos mediante unos códigos de variables previamente establecidos por el equipo técnico, y a medida que van transcurriendo el video las variables van siendo asignadas, con base a un cuaderno de códigos /diccionario de variables. El Videograph analiza datos cualitativos y proporciona como resultados datos cuantitativos, en tiempo absoluto de la lección y porcentaje de tiempo de la lección. Para llegar a los resultados de la base de datos del Videograph, se debía seguir un procedimiento bien minucioso y cuidadoso. El trabajo del análisis debía hacerse en par, es decir, dos codificadores⁶ debían ver la misma clase y analizarlas, sin tener comunicación entre ellos. Ambos contaban con el diccionario de variables, y una vez terminada el análisis pasaban al asistente de investigación quien se encargaba de realizar la confiabilidad de los resultados, mediante el Alpha de Cronbach,⁷ que debía ser igual o superior al 0.70.

Una vez que los codificadores se afianzaron en conocer y manejar perfectamente el software, ya que era nuevo y tenía sus particularidades, se procedió al análisis de las lecciones en el Videograph.

El uso y manejo del Software fue un aprendizaje para el equipo de analistas, que se pueden observar en los siguientes resultados de los cuadros, en la mayoría de los casos, en el primer análisis no alcanzaba el puntaje establecido, más bien, la experiencia en el manejo tanto del software como en el diccionario hicieron que ambos codificadores alcanzaran en las demás escuelas el puntaje en el primer intento.

⁶ Codificadores para castellano y guaraní

⁷ La Teoría Clásica de los Test (TCT) consiste en estimar la fiabilidad de las pruebas, escalas o test, cuando se utilizan un conjunto de ítems y se espera que midan el mismo atributo o campo de contenido (Ledezma, Molina Ibáñez, & Valero Mora, 2002). El coeficiente del Alpha de Cronbach mide la fiabilidad del test en función de dos términos: la cantidad de ítems y la proporción de la varianza total de la prueba debido a la covarianza entre sus partes (Ledezma, Molina Ibáñez, & Valero Mora, 2002).



Cuadro 4 Resultados de confiabilidades de clases en castellano

N°	Escuela	Resultado 1	Resultado 2	Resultado 3	Resultado 4	Resultado 5	Resultado 6
1	821	,34	,22	-3413,89	,89		
2	913	,79					
3	1248	-3,25	-8,39	,73			
4	1388	-,19	,82				
5	2450	-,06	-,60	,23	,74		
6	2840	,73					
7	2858	-56,45	-219,52	-33,40	,76		
8	2978	-,01	,03	,41	,71		
9	3842	,82					
10	4170	,05	,71				
11	4908	,15	,44	,71			
12	5449	,33	-2,52	,75			
13	6372	,84					
14	6852	-29,91	-4,81	,90			
15	15113	-3,04	,18	,72			
16	1909	-1,17	,16	,75			
17	2830	,61	,73				
18	3118	-9,80	-,44	,78			
19	3766	-1,47	-,62	,48	,75		
20	3982	-5,30	-,13	-,66	,68	,82	

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 5 Resultados de confiabilidades de clases en guaraní

N°	Escuela	Resultado 1	Resultado 2	Resultado 3	Resultado 4	Resultado 5	Resultado 6
1	821	-777,25	-2,48	0,86			
2	913	-7,69	-1,41	0,16	0,80		
3	1248	-1,50	0,07	0,08	0,13	0,64	0,75
4	1388	0,53	0,71				
5	2450	0,32	0,72				
6	2840	0,62	0,61	0,61	0,78		
7	2858	-565,26	0,63	0,74	0,74		
8	2978	0,61	0,53	0,68	0,72		
9	3842	-0,89	0,52	0,75			
10	4170	-0,48	0,77				
11	4908	0,72					
12	5449	-17044,12	0,09	0,63	0,66	0,75	
13	6372	-0,90	-1,21	0,71			
14	6852	-29,78	0,71				
15	15113	-0,84	0,90				
16	1909	0,76					
17	2830	0,87					
18	3118	-0,74	-0,66	0,72			
19	3766	-2,21	0,73				
20	3982	-1,32	0,45	0,77			

Fuente: Elaboración propia



El esquema de análisis: Nivel 2

Guiados por el intento ahondar más en la comprensión de la “perspectiva pedagógica del docente en sus propios términos y circunstancias” de modo a identificar posibles marcos interpretativos del actor docente, que sustentan las prácticas observadas y analizadas en el estudio, se llevó a cabo un segundo nivel de análisis de las entrevistas. Mediante un proceso inductivo de lectura y re lectura de las entrevistas, organizadas según el esquema referido en “aspectos” y “niveles”, fue posible hallar unidades temáticas para cada “aspecto” y “nivel”. A partir de estas unidades temáticas fueron establecidas categorías que permitieron agruparlas y clasificarlas. Muchos de los temas que aparecen en las entrevistas están vinculados a las preguntas formuladas (definidas en “aspectos”), otros son independientes a ellas. Por ejemplo, no se les ha preguntado a los/as docentes qué ideas, asociaciones o experiencias tienen acerca del niño o niña que aprende guaraní o castellano, sin embargo, las respuestas a la pregunta “¿Qué le llamó la atención de sus alumnos?”¹¹ arrojan una amplia gama de percepciones y caracterizaciones de los niños que permiten describir representaciones o construcciones simbólicas que el docente tiene acerca del sujeto que aprende; estas fueron agrupadas bajo la categoría “Representaciones del actor docente acerca del sujeto que aprende”. Del mismo modo fueron identificadas ideas o percepciones de los docentes con relación a la didáctica de ambas lenguas, que han sido agrupadas bajo la categoría “Representaciones del actor docente acerca de la enseñanza (didáctica) del idioma”. También han sido identificados fragmentos discursivos de los docentes que expresan ideas con relación a la lengua misma, los cuales han sido agrupados bajo la categoría “Representaciones del actor docente con relación a la lengua”.

De este modo, luego de un proceso inductivo de análisis de las entrevistas, se han establecido 19 categorías y 62 subcategorías de análisis, que se ubican en todos los aspectos y niveles del esquema inicial. Las grandes categorías no son mutuamente excluyentes, pero las subcategorías de un mismo grupo sí lo son.

Tabla : Nivel de análisis 2

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. TIPIFICIDAD DE LA PLANIFICACIÓN EN LA PERCEPCIÓN DEL ACTOR DOCENTE	1.1 PLANIFICACIÓN TÍPICA GUARANÍ 1.2 PLANIFICACIÓN TÍPICA CASTELLANO 1.3 PLANIFICACIÓN ATÍPICA GUARANÍ 1.4 PLANIFICACIÓN ATÍPICA CASTELLANO
2. TIPIFICIDAD DE LA CLASE EN LA PERCEPCIÓN DEL ACTOR DOCENTE	2.1 CLASE TÍPICA GUARANÍ 2.2 CLASE TÍPICA CASTELLANO 2.3 CLASE ATÍPICA GUARANÍ 2.4 CLASE ATÍPICA CASTELLANO
3. REPRESENTACIONES DEL ACTOR DOCENTE ACERCA DEL SUJETO QUE APRENDE	3.1 REPRESENTACIONES DEL SUJETO QUE APRENDE GUARANÍ 3.2 REPRESENTACIONES DEL SUJETO QUE APRENDE CASTELLANO
4. REPRESENTACIONES DEL ACTOR DOCENTE ACERCA DE LA ENSEÑANZA (DIDÁCTICA) DEL IDIOMA.	4.1 REPRESENTACIONES DE LA ENSEÑANZA (DIDÁCTICA) DEL GUARANÍ 4.2 REPRESENTACIONES DE LA ENSEÑANZA (DIDÁCTICA) DEL CASTELLANO
5. REPRESENTACIONES DEL ACTOR DOCENTE ACERCA DE LA LENGUA.	5.1 REPRESENTACIONES DE LA LENGUA GUARANÍ 5.2 REPRESENTACIONES DE LA LENGUA CASTELLANA
6. REPRESENTACIONES DEL ACTOR DOCENTE ACERCA DEL ROL DOCENTE	6.1 REPRESENTACIONES DEL ROL DOCENTE EN GUARANÍ 6.2 REPRESENTACIONES DEL ROL DOCENTE EN CASTELLANO
7. AUTOCRÍTICA DOCENTE	7.1 AUTOCRÍTICA DOCENTE SOBRE AULAS DE CASTELLANO 7.2 AUTOCRÍTICA DOCENTE SOBRE AULAS DE GUARANÍ

¹¹Pregunta correspondiente al aspecto 5 “Actividades de los alumnos”.



8. REPRESENTACIONES DEL ACTOR DOCENTE SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE	8.1 REPRESENTACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN GUARANÍ 8.2 REPRESENTACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN CASTELLANO
9. REPRESENTACIONES DEL ACTOR DOCENTE ACERCA DE LAS CONDICIONES-POSIBILIDADES DE MEJORAR ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	9.1 REPRESENTACIONES DE LAS CONDICIONES-POSIBILIDADES DE MEJORAR ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL GUARANÍ 9.2 REPRESENTACIONES DE LAS CONDICIONES-POSIBILIDADES DE MEJORAR ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL CASTELLANO
10. CONDICIONANTES SOCIOCULTURALES EN LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES	10.1 CONDICIONANTES SOCIOCULTURALES FAVORABLES PARA AULAS DE GUARANÍ 10.2 CONDICIONANTES SOCIOCULTURALES DESFAVORABLES PARA AULAS DE GUARANÍ 10.3 CONDICIONANTES SOCIOCULTURALES FAVORABLES PARA AULAS DE CASTELLANO 10.4 CONDICIONANTES SOCIOCULTURALES DESFAVORABLES PARA AULAS DE CASTELLANO
11. CONDICIONES FÍSICAS DE LAS AULAS EN LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES	11.1 CONDICIONES FÍSICAS FAVORABLES PARA AULAS DE GUARANÍ 11.2 CONDICIONES FÍSICAS DESFAVORABLES PARA AULAS DE GUARANÍ 11.3 CONDICIONES FÍSICAS FAVORABLES PARA AULAS DE CASTELLANO 11.4 CONDICIONES FÍSICAS DESFAVORABLES PARA AULAS DE CASTELLANO
12. CONDICIONES MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA EN LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES	12.1 CONDICIONES MATERIALES DESFAVORABLES PARA AULAS DE GUARANÍ 12.2 CONDICIONES MATERIALES FAVORABLES PARA AULAS DE GUARANÍ 12.3 CONDICIONES MATERIALES DESFAVORABLES PARA AULAS DE CASTELLANO 12.4 CONDICIONES MATERIALES FAVORABLES PARA AULAS DE CASTELLANO
13. IDENTIFICACIÓN DE MOMENTOS DIDÁCTICOS DE LA CLASE POR PARTE DEL ACTOR DOCENTE	13.1 IDENTIFICACIÓN DE MOMENTOS DIDÁCTICOS DE LA CLASE EN CASTELLANO 13.2 IDENTIFICACIÓN DE MOMENTOS DIDÁCTICOS DE LA CLASE EN GUARANÍ
14. IDENTIFICACIÓN DEL OBJETIVO DE LA CLASE POR PARTE DEL ACTOR DOCENTE	14.1 IDENTIFICACIÓN DEL OBJETIVO DE LA CLASE EN CASTELLANO 14.2 IDENTIFICACIÓN DEL OBJETIVO DE LA CLASE EN GUARANÍ
15. IDENTIFICACIÓN DE EVIDENCIAS DE OBJETIVOS LOGRADOS EN CLASE POR PARTE DEL ACTOR DOCENTE	15.1 IDENTIFICACIÓN DE EVIDENCIAS DE OBJETIVOS LOGRADOS EN CLASE DE GUARANÍ 15.2 IDENTIFICACIÓN DE EVIDENCIAS DE OBJETIVOS LOGRADOS EN CLASE DE CASTELLANO
16. IDENTIFICACIÓN DEL TEMA DE LA CLASE POR PARTE DEL ACTOR DOCENTE	16.1 IDENTIFICACIÓN DEL TEMA DE LA CLASE EN GUARANÍ 16.2 IDENTIFICACIÓN DEL TEMA DE LA CLASE EN CASTELLANO 16.3 EL TEMA/ARGUMENTO DEL TEXTO ES IDENTIFICADO COMO TEMA DE LA CLASE DE GUARANÍ 16.4 EL TEMA/ARGUMENTO DEL TEXTO ES IDENTIFICADO COMO TEMA DE LA CLASE DE CASTELLANO
17. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN CLASE POR PARTE DEL ACTOR DOCENTE	17.1 FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN CLASE DE CASTELLANO 17.2 FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN CLASE DE GUARANÍ

18. VALORACIÓN DE LA CLASE OBSERVADA POR PARTE DEL ACTOR DOCENTE	18.1 POSITIVA, PERO CON REPAROS GUARANÍ 18.2 POSITIVA, PERO CON REPAROS CASTELLANO 18.3 POSITIVA GUARANÍ 18.4 POSITIVA CASTELLANO 18.5 ACEPTABLE GUARANÍ 18.6 ACEPTABLE CASTELLANO 18.7 NEGATIVA GUARANÍ 18.8 NEGATIVA CASTELLANO
19. EFECTO DE LA VIDEOGRABACIÓN EN LA PERCEPCIÓN DEL ACTOR DOCENTE	19.1 POTENCIAL DE LA VIDEOGRABACIÓN PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE 19.2 EFECTO NEUTRAL DE LAS CÁMARAS 19.3 EFECTO POSITIVO DE LAS CÁMARAS 19.4 EFECTO ESTRESANTE DE CÁMARAS EN ACTOR DOCENTE 19.5 EFECTO DISCIPLINANTE DE LAS CÁMARAS (COHIBICIÓN DE LA PARTICIPACIÓN) EN ALUMNOS/AS 19.6 EFECTO ESTIMULANTE DE LAS CÁMARAS EN ALUMNOS/AS 19.7 EFECTO DISCIPLINANTE DE LAS CÁMARAS (SE PORTAN BIEN) 19.8 EFECTO DE COHIBICIÓN SÓLO AL INICIO

EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS POR MODELO PEDAGÓGICO RECIBIDO EN LAS ESCUELAS

A las veinte escuelas que participaron del estudio se les pidió indicar qué programas de formación impartidos por el Ministerio de Educación y Cultura habían recibido. A estos programas se los designa en el estudio como "modelos pedagógicos". Han sido tres los programas recibidos, de acuerdo con lo mencionado por los Directivos de las escuelas: "Leo, Pienso y Aprendo"; "Escuela Viva" y "Secuencias Didácticas". Un grupo de escuelas no ha participado de ningún modelo de capacitación del Ministerio de Educación, por lo que en el estudio y para los fines de este análisis, se las ha denominado como escuelas "Sin Programa".

Leo, Pienso y Aprendo, Escuela Viva y Secuencias Didácticas: Una breve caracterización de los programas del Ministerio de Educación y Cultura

a. Escuela Viva

Escuela Viva "Hekokatúva" ha sido diseñado como un Programa de Fortalecimiento de la Reforma Educativa para la Educación Escolar Básica. La primera etapa del programa se ejecutó entre los años 2001 y 2007; la segunda etapa del año 2008 al 2017 con el nombre "Escuela Viva II".



En la primera etapa del Programa, el objetivo había sido “mejorar la calidad y equidad de la EEB paraguaya, contribuyendo así a la disminución de la pobreza y al desarrollo del país” (BID, s/f: 9) .Sus objetivos específicos fueron: “(i) mejorar los procesos pedagógicos y de gestión de en la EEB; (ii) disminuir la desigualdad dentro del sistema educativo; (iii) mejorar el acceso al tercer ciclo; (iv) promover la participación de los padres/madres en la escuela; (v) mejorar la formación inicial de los maestros; y (vi) fortalecer la gestión del MEC” (BID, s/f: 9).¹²

El modelo pedagógico de Escuela Viva en su primera etapa constó de 3 fases. La inicial, de sensibilización e instalación del programa en las escuelas; la segunda de organización de las instancias de gestión participativa en la escuela; la tercera de consolidación y evaluación de los planes de mejoramiento escolar.

Sobre el modelo pedagógico del programa Escuela Viva se sostiene que “consiste en una propuesta pedagógica bilingüe centrada en la concreción del currículum nacional donde se:

- Toma al niño y al joven como centros de toda acción pedagógica y como sujetos de derecho.
- Define a la Escuela como un sistema y a la vez como una unidad pluridimensional atendiendo el contexto, la condición sociolingüística y la diversidad en que está inmersa y emerge.
- Propone un modelo educativo rural que resignifica al docente posicionándolo como agente social y político del acto de enseñar, y erigiéndolo como mediador entre el niño-niña y el conocimiento.
- Incorpore a padres y madres de familia que reconocen a la escuela como centro de iniciativa comunitaria, en la cual opinan y deciden sobre la vida escolar.
- Desarrolle y fortalezca un Equipo de Gestión Escolar representativo (órgano político de la institución) en el cual, desde una gestión institucional participativa se toman decisiones. Por consiguiente, el liderazgo del directivo escolar moviliza

a los demás actores hacia una meta colectiva, apuntando a la autonomía institucional” (MEC, 2013: 13)

El modelo de alfabetización inicial del Programa se centró en “modificar la concepción tradicional del aprendizaje de la lectoescritura” (MEC, 2013b: 10). El modelo de alfabetización al cual el Programa se contrapone es:

a. La sustentada en una visión “atomista” que privilegia el aprendizaje de las partes para llegar al todo, o, en otras palabras, la metodología de lectoescritura que parte de las letras, para ir a las sílabas, a la palabra y a la oración, la cual termina no teniendo sentido para los niños y las niñas.

b. La que “se limita a conocer las letras y saber trazarlas” y “pone énfasis en el desarrollo grafo-motriz, o sea el trazado de las letras, y en la copia de letras, palabras y oraciones” (MEC, 2013b: 10).

Lo que privilegia la nueva concepción de alfabetización del MEC es promover en los niños y las niñas el “aprendizaje del sistema alfabético en el marco de situaciones de lectura y escritura de textos completos, naturalmente con la mediación del docente”. En este sentido, lo acordado fue “trabajar a partir de unidades con significado como textos, frases y palabras” (MEC, 2013b: 10).

La teoría del aprendizaje que sustenta la intervención del Programa Escuela Viva en alfabetización es la sostenida por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, quienes, según el MEC (2013b) en sus estudios referidos a la construcción y evolución de la escritura argumentan que “son los niños y las niñas los que aprenden a leer y escribir” en un proceso en el que “construyen su conocimiento en el dominio de la lengua escrita”.

Frente a una realidad percibida por el MEC, como ser que en las aulas los niños y

¹² BID (s/f). <http://www.iadb.org/IDBDocs.cfm?docnum=1052463> (no disponible actualmente)



niñas no conversaban ni con el docente ni entre pares, en un sistema en el que “la oralidad no se consideraba objeto de enseñanza, por lo cual no se incluía en la planificación” (MEC, 2013b: 10), el programa de alfabetización considera el tratamiento de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Según las apreciaciones del BID, el Programa Escuela Viva había sido “uno de los más importantes instrumentos del MEC para avanzar en las metas de política de EEB del país y ha contribuido de manera importante en mejorar los indicadores de acceso, permanencia y calidad de la EEB...” (BID, s/f: 3). La primera fase del Programa dejó buenos resultados, fundamentalmente en lo que atañe al modelo de gestión, con un enfoque participativo para articular la comunidad y los docentes en los aspectos vinculados al diagnóstico, gestión e implementación de las acciones de las escuelas. El Programa creó instancias de participación de maestros, alumnos/as, padres/madres y directores en la toma de decisiones. Hubo en la primera fase 150 Asociaciones de Cooperación Escolar (ACEs) organizadas y funcionando en las escuelas urbanas y otras mil en las escuelas rurales participantes, donde padres y madres participaban en acciones conjuntas con maestros y directivos. Habían sido creados, igualmente, Equipos de Gestión Escolar (EGEs) en donde todos los actores de la comunidad escolar estaban representados. Esto fortaleció el manejo local de las escuelas otorgó relevancia a la institución escolar y logró el apoyo de los diferentes actores educativos en la implementación del programa. En términos de infraestructura y equipamiento, se habían podido mejorar 670 escuelas rurales, fueron distribuidas 2.640 bibliotecas de aulas en escuelas rurales y se había otorgado capacitación y material educativo a 1.067 escuelas rurales y 150 urbanas. Además de ello, habían sido construidas 372 escuelas del tercer ciclo, con 980 aulas (BID, s/f: 3-10).

Se esperaba que la segunda etapa del Programa, Escuela Viva II, mantuviese el modelo de gestión de la fase precedente. El objetivo de Escuela Viva II fue “mejorar las oportunidades de acceso, permanencia y culminación de la EEB con calidad,

especialmente de las poblaciones localizadas en los sectores más vulnerables de país” (BID, s/f: 13-14). Los objetivos específicos habían sido: “(i) disminuir la disparidad existente en la EEB entre grupos de ingresos y zona rural y urbana; (ii) aumentar la cobertura en la EEB en las escuelas urbanas marginales, rurales e indígenas; (iii) disminuir la sobre-edad y aumentar las tasas de graduación en las escuelas de EEB rurales y urbanas que atienden a población pobre; (iv) mejorar el nivel de aprendizaje y logro académico de los alumnos/as de EEB; (v) fortalecer institucionalmente el MEC; y (vi) consolidar el proceso de articulación de padres/madres, comunidades y docentes en la gestión escolar de la EEB” (BID, s/f: 14).

Según lo indicado en la descripción del Programa, la mayoría de los indicadores de resultados finales se lograrían mediante diversas acciones interdependientes (BID, s/f: 16). En lo que respecta a la calidad de la educación básica, lo previsto había sido, entre otras cosas, capacitar a docentes y directivos con cursos de especialización en comunicación y matemática, considerando el enfoque bilingüe y promover y apoyar los llamados Círculos de Aprendizaje (instancias que reúnen a supervisores y docentes de un área específica).

Para la zona rural, estaban estipulados proyectos áulicos con enfoque bilingüe. Igualmente estaban estipulados proyectos de mejoramiento de las condiciones necesarias para el aprendizaje e (infraestructura, equipamiento, material didáctico, agua y otros) en escuelas rurales. (BID, s/f: 16-17).

Entre las acciones orientadas a lograr sus resultados esperados en términos de calidad, Escuela Viva II aplicó, a modo de prueba piloto, la estrategia “Leo, Pienso y Aprendo”, con buenos resultados. Según el Ministerio, el 90% de los niños/as que pasaron por la experiencia lograban leer comprensivamente y escribir distintos tipos de texto (MEC, 2015b: 3). También la estrategia Secuencias Didácticas fue



incorporada en un marco de mejoramiento de la calidad educativa, también como parte del programa Escuela Viva II, que se encuentra actualmente en fase de evaluación.

b. Leo, Pienso y Aprendo

Al finalizar el primer ciclo escolar en Paraguay, el 48% de niños y niñas no leen, no escriben y presentan dificultades en realizar cálculos matemáticos, además de tener una tasa de sobre edad que llega al 18%.¹³

La urgencia de revertir esta situación, hace tiempo conocida y luego confirmada por los resultados de SNEPE (2010) ha sido uno de los motores para que el Ministerio de Educación y Cultura haya venido trabajando, desde el año 2008, en el desarrollo del modelo Leo, Pienso y Aprendo, que se implementa para el primer ciclo de la EEB. Se trata de una estrategia de mejoramiento de la lectoescritura, basado en el modelo holístico y de destrezas que confluyen en un enfoque equilibrado de la enseñanza de la lectoescritura y las matemáticas (MEC, 2015a; MEC, 2013c).

Con relación a la lectoescritura, el objetivo es formar “niños y niñas lectores comprensivos, críticos y escritores competentes” (MEC, 2015a: 5). Según lo describe el Ministerio, “el modelo estimula el desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la enseñanza explícita de estrategias de lectura comprensiva y del código escrito en contextos significativos”.¹⁴

La Guía de Leo Pienso y Aprendo para docentes de primer grado (MEC, 2016) describe de manera ejemplar la estructura de una clase, tal como ella debe ser organizada según el modelo y las fases o actividades que estas incluyen.

¹³Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo – SNEPE. “Informe sobre logros de aprendizaje en la EEB, 3º, 6º y 9º grados”. Evaluación noviembre 2010”. Recuperado de: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13850 (Recuperado el 3 de nov. 2017).

¹⁴Tríptico del Ministerio de Educación y Cultura: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13848 (Recuperado el 3 de nov. de 2017).

Cronológicamente, la clase tiene tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

En el INICIO, los docentes son instados a retomar lo realizado en la clase anterior, hacer que sus alumnos/as recuerden lo aprendido y lo relacionen con el tema que será enseñado en el día. En segundo lugar, el inicio incluye la activación de los conocimientos previos de los niños/as, como una suerte de motivación para la lectura del día y de estimulación de la capacidad de expresión del niño/a, que podrá acá, además, formular preguntas sobre el tema trabajado. En tercer lugar, en la fase del inicio el docente debe dar a conocer al niño/a los objetivos de la clase.

Durante el DESARROLLO, se ejecutan las actividades que permitirán lograr el objetivo planteado. Se estipulan tareas para ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA. Antes de la lectura se prevén al menos dos tipos de actividades: las orientadas a movilizar conocimientos previos con relación a la lectura; otras encaminadas a aplicar estrategias de lectura. Algunas de estas estrategias, estipuladas dentro del modelo Leo, Pienso y Aprendo son: predecir, inferir, hacer conexiones personales, conexión texto- contexto, conexión texto-mundo, formularse preguntas, visualizar y sintetizar.¹⁵

Durante la lectura es el momento de la lectura oral, donde el/la docente lee el texto en voz alta con “fluidez y entonación” (MEC, 2016: 7). Se prevé que el chico/a siga la lectura del profesor/a, que lo hace “apuntando las palabras con un puntero o regla” (MEC, 2016: 7), que el niño/a trabaje entonces el vocabulario en contexto y que aplique las estrategias de lectura que tuvo que haber recibido antes de la lectura.

Después de la lectura son realizadas actividades que tienen como objetivo “desarrollar la comprensión de la lectura a nivel explícito, inferencial y valórico” (MEC, 2016: 7). Otras actividades apuntan a que el niño/a elabore respuestas personales sobre el texto, o expresiones artísticas a partir de él y, por último, se

¹⁵Cfr. Walder (2015): p.13-14.



estipulan actividades que permitan percibir cómo se organizan las palabras dentro de una oración, dentro del contexto.

Sin que la guía indique en qué momento debe realizarse, están previstas actividades de “conciencia fonológica” (MEC, 2016: 7) y de escritura. Leo Pienso y Aprendo incorpora el desarrollo de la conciencia fonológica, para lo cual la atención es dirigida al sonido, gesto y grafema de las letras, que se extraen de palabras claves del texto a ser comprendido. La guía recomienda para ello “juegos grupales diarios cortos que se enlacen con lo leído durante la lectura compartida” (MEC, 2016: 7).

Las actividades de escritura van acompañadas de consideraciones del docente acerca de la producción de textos.¹⁶Se espera que los textos sean producidos con el objetivo de comunicarse, de tomar contacto con los otros/as, expresar ideas, sentimientos, jugar con el lenguaje, entre otros. La guía desaconseja que la producción de textos se reduzca a copiar en el cuaderno porque con ello “se asume que la escritura es concebida únicamente para que el docente la lea o el propio niño” (MEC, 2016:7).

El CIERRE de la clase está pensado para ayudar a la síntesis y la meta cognición de lo aprendido. Se espera que las actividades de cierre estén relacionadas con el objetivo que había sido propuesto por el docente y con el tema que se hubo trabajado en clase.

c. Secuencias Didácticas

El proyecto “Aprendiendo Juntos, Secuencias Didácticas en las áreas de Matemática y Lengua” es una iniciativa originada en Argentina con el auspicio y financiamiento de UNICEF, que propone una estrategia para superar el fracaso escolar en el primer ciclo de educación escolar básica (Mendoza, 2017: 57). En Paraguay sus inicios datan del año 2007; su inserción en el sistema educativo se da en el marco del

mejoramiento de la calidad de la educación escolar básica del Programa Escuela Viva II.

Analizando la propuesta original (UNICEF, 2007a; UNICEF, 2007 b) la iniciativa puede ser percibida, desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua, como una estrategia acorde a un proyecto alfabetizador que otorga al docente el rol de construir el andamiaje necesario que permitirá al niño y a la niña el paso de la oralidad a la escritura en un proceso en el que se da un “cuidadoso equilibrio entre la enseñanza explícita del docente, el andamiaje y la gradual delegación de la responsabilidad lectora y escritora en los alumnos y las alumnas” (UNICEF, 2007a: 26). En este sentido, la estrategia secuencias didácticas tiene un fuerte componente socio-constructivista que se deja percibir no sólo en el rol asignado al docente sino también al aprendiz: “Esta propuesta concibe a los alumnos y las alumnas como sujetos activos que, si bien asumen la tarea fuertemente guiados y sostenidos por su maestro, aprenden a leer y escribir a medida que se transforman en activos exploradores de las más variadas marcas textuales, lingüísticas y no lingüísticas, proponen hipótesis de resolución y las verifican junto con sus compañeros, compañeras y docentes” (UNICEF, 2007a: 25).

El medio o material de trabajo son producciones escritas que puedan ser percibidas como “unidades con significado desde el principio del aprendizaje” (UNICEF, 2007a: 25). El texto es el llamado “texto completo” porque reúne el criterio de ser un todo con sentido, en contraposición a sílabas y letras que se perciben como desprovistas de significado si no son vistas dentro una unidad de sentido que las contenga.

Los textos deben reunir ciertas condiciones: ...“de legibilidad, es decir, de presentación tipográfica correcta y clara, y de lecturabilidad, es decir, condiciones de selección de vocabulario y complejidad sintáctica adecuada a los niños y las niñas en el tránsito por diversas fases de aprendizaje” (UNICEF, 2007a: 25).

¹⁶Cfr. Walder (2015): p.13-14.



El concepto de alfabetización, en la propuesta original, mantiene características del socio constructivismo al afirmar que la misma “opera en la práctica como un proceso de inclusión social” en donde (...)” los alumnos y las alumnas tienen la oportunidad de acceder a conocimientos acerca de la escritura como patrimonio cultural y como sistema de comunicación, de apropiarse del sistema de la escritura y de conocer las particularidades del estilo de lenguaje escrito. La coherencia y articulación entre estos tres tipos de conocimientos los constituye en predictores de éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad”. (UNICEF, 2007a: 21).

Es en este marco pedagógico, dado por una concepción particular de alfabetización y de aprendizaje, que la estrategia Secuencias Didácticas hace su inserción en el programa original argentino, de modo a articular coherentemente los pasos necesarios para que niños y niñas se conviertan en miembros activos de la cultura escrita de su comunidad y del mundo.

En dos de los documentos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2013 a y MEC, 2013 b)¹⁷ en los que se incluye la propuesta, como para que sea utilizada por los formadores de formadores, la estrategia es enmarcada dentro de la tarea alfabetizadora bilingüe¹⁸ implementada por el Programa Escuela Viva II. En ambos manuales se citan, aunque sin referir explícitamente, algunos aspectos de la estrategia tal como se presentan en los documentos argentinos referidos en este trabajo.

¹⁷ MEC, 2013a: Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica. Manual de Capacitación en Secuencias Didácticas para Formador de Formadores. Asunción: El Ministerio. pp. 36- 39. Recuperado de: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13853/ (nov. 2017).

MEC, 2013b. Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica. Segundo grado. Módulo de Secuencia Didáctica para docentes. Comunicación – Castellano-Guaraní. Asunción: El Ministerio. Recuperado de: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13853 (nov. 2017).

¹⁸ Como se había señalado en la revisión de literatura de este trabajo, la educación bilingüe es entendida como “un proceso planificado de enseñanza en dos lenguas”, lo que significa que la educación bilingüe no se limita a la enseñanza de las dos lenguas (lenguas enseñadas) sino que implica la utilización de ambas lenguas como vehículos para la enseñanza de otras áreas de conocimientos (lenguas de enseñanza).

MEC, 2013a: Paraguay. Min

En el “Manual de Capacitación en Secuencias didácticas para Formador de Formadores”¹⁹ del Ministerio de Educación y Cultura, se lee la siguiente fundamentación de la utilización de la estrategia Secuencias Didácticas:

“Si bien, se elaboraron guías orientadoras para el docente y fichas de trabajo para el alumno y la alumna, con énfasis en el aprendizaje, no fueron suficientes. Hoy nos damos cuenta de que el docente necesita un soporte más para la enseñanza y que la propuesta a partir de las Secuencia didáctica’ (sic) podría favorecer al logro de mejores aprendizajes” (MEC, 2013a: 36).

Para tener una mirada acabada de la estrategia en concreto y de su inserción en Paraguay puede citarse a Walder (2015: 13) que explica que las Secuencias Didácticas “son un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación mediadas por el docente que tienen un principio y un fin conocido tanto por el que guía el proceso como por los niños y niñas que participan del mismo. Propone un conjunto de tareas secuenciales sustentadas en principios de aprendizaje concretos que propone un ciclo a fin de que el niño o niña pueda producir un texto de manera independiente. Es una propuesta que en Paraguay implicó un trabajo coordinado de los docentes, directores, tanto del área educativa como de las escuelas asociadas, supervisores técnico-pedagógicos y administrativos”.

Caracterización general de las escuelas por modelo pedagógico

Los siguientes gráficos dan una caracterización general de las escuelas de la muestra según el tipo de programa recibido. El primer gráfico muestra la distribución porcentual de las escuelas por tipo de programa ministerial recibido.

¹⁹ MEC, 2013a: Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica. Manual de Capacitación en Secuencias Didácticas para Formador de Formadores. Asunción: El Ministerio. pp. 36- 39. Recuperado de: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13853 (nov. 2017)

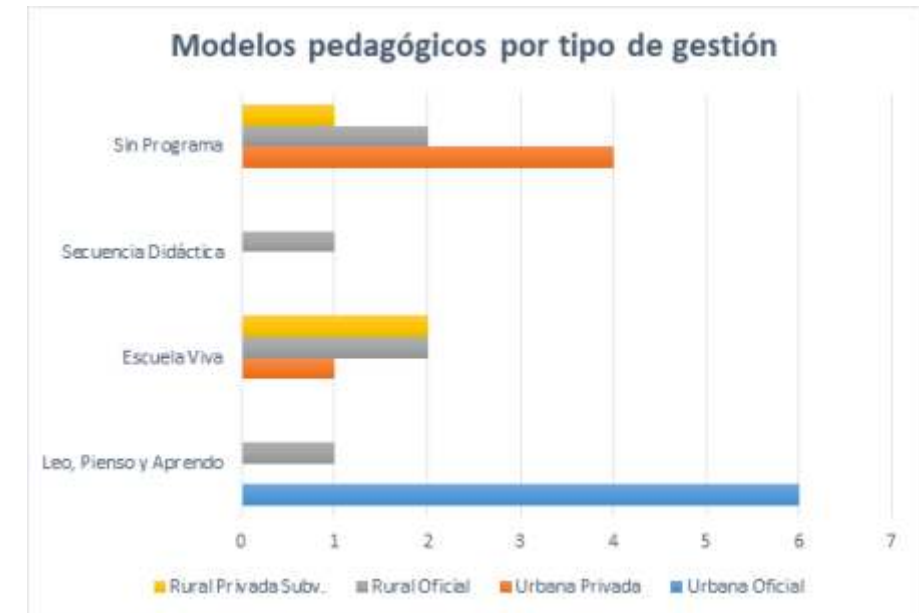


Gráfico 1 : Modelos pedagógicos por escuela



Las escuelas que en algún momento participaron de un programa ministerial representan el 65% de la muestra. "Leo, Pienso y Aprendo" es el programa que a mayor número de escuelas de la muestra ha llegado; sólo una escuela ha declarado haber participado del programa "Secuencia Didáctica". Por su parte, las escuelas "Sin programa" representan el 35% de la muestra y son equivalentes en cantidad a las escuelas que recibieron el programa Leo, Pienso y Aprendo.

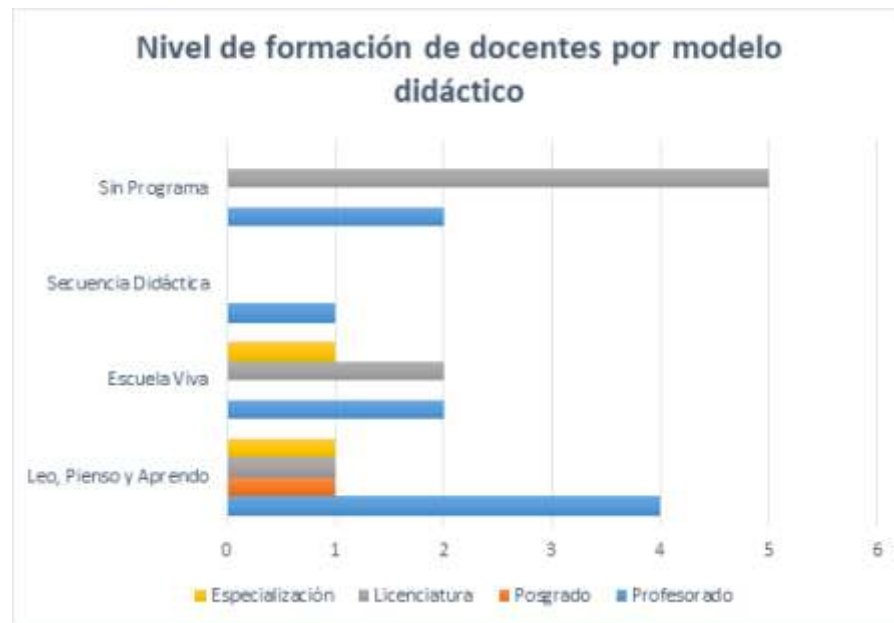
Gráfico 2 : Modelos pedagógicos por tipo de gestión



En este gráfico puede apreciarse la distribución de los programas por tipo de gestión de la escuela. Mientras Escuela Viva tiene una predominancia rural, "Leo, Pienso y Aprendo" llegó a más escuelas urbanas "oficiales" de la muestra. Las escuelas "Sin Programa" tienen una distribución casi homogénea entre ruralidad y urbanidad, pero el tipo de gestión urbana es predominantemente "privada", con lo que hacen un contrapunto con las escuelas del programa "Leo, Pienso y Aprendo".



Gráfico 3 : Modelos pedagógicos y nivel de formación de los docentes



El nivel de formación al que los docentes habían llegado al momento del estudio difiere según el modelo pedagógico. Mientras las escuelas "Sin programa" tienen una predominancia de docentes con Licenciatura, las de "Leo, Pienso y Aprendo" lo tienen con nivel de Profesorado. Este modelo es el único que tiene un docente con nivel de Posgrado. Las escuelas partícipes del programa "Escuela Viva" muestran una distribución paralela entre docentes con Licenciatura y Profesorado.

Niveles contextual, técnico y dialéctico en las reflexiones de docentes

El "Protocolo para el registro de lecciones en video"²⁰ establecía que la reflexión de los docentes (sobre su propia práctica) iría a conectarse a los tres niveles reconocidos en ese tipo de ejercicios por la literatura relacionada con el tema: El nivel técnico, contextual y dialéctico.

Fueron realizadas un total de 599 asignaciones de categorías y subcategorías en las entrevistas. La mayor cantidad de reflexiones docentes se ubica en el nivel contextual, que fue el nivel con la mayor cantidad de asignaciones; en segundo lugar, figura el nivel técnico y por último el dialéctico.

En el nivel contextual la reflexión se aleja de abstracciones (conceptos pedagógicos) y se ubica en lo concreto: en el aula, en la escuela y en los alumnos con quienes el docente desarrolló su clase concreta. Acá se consignan las alusiones que los docentes hacen sobre las condiciones materiales y físicas que rodean a su práctica, así como también las caracterizaciones que hacen de los alumnos: sus estilos de aprendizaje, edad, condiciones socioculturales de procedencia, intereses, habilidades (o dificultades) lingüísticas. En las entrevistas analizadas se han hallado, además de estos puntos, representaciones del docente acerca de los niños como sujetos que aprenden guaraní y castellano, representaciones acerca de la didáctica de ambas lenguas y sobre la lengua misma, así como consideraciones sobre el efecto que la presencia de las cámaras tuvo en sus clases.

El nivel técnico es un nivel en el que se identifica la intencionalidad pedagógica de la clase y aspectos ligados a ella, como ser la planificación de la clase, los objetivos de la misma y las estrategias utilizadas para lograrlos. Además de ello, en las entrevistas analizadas fue posible consignar, en este nivel, fundamentaciones pedagógicas de las estrategias utilizadas en clase. A veces el docente de la muestra

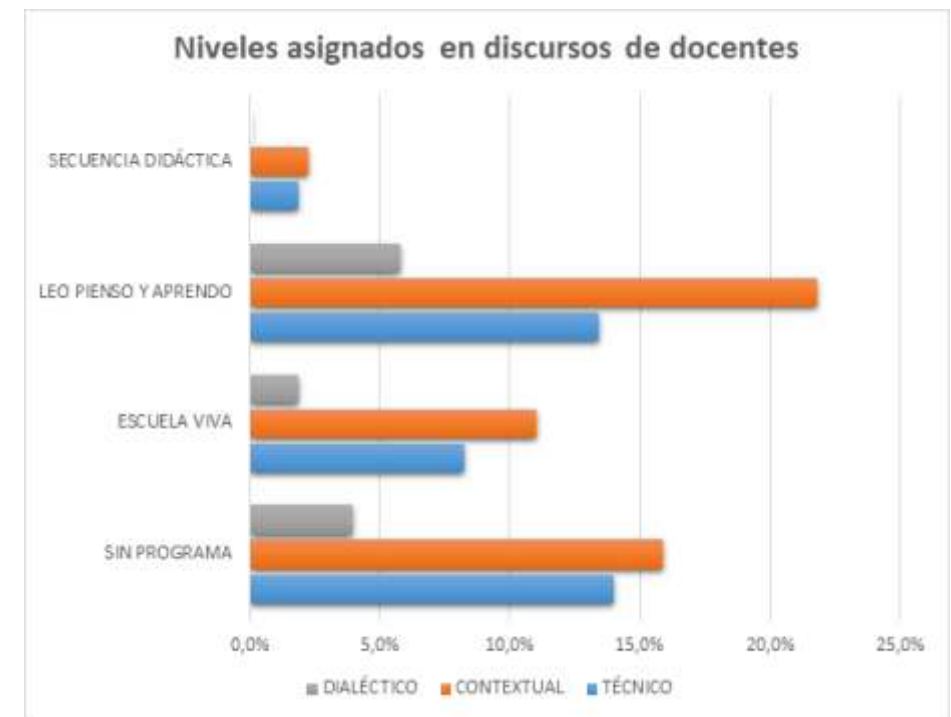
²⁰Versión 2.1. abril de 2016. Elaborado por Ruth Paniagua et all. Investigación para el Desarrollo.



enmarca esto en una suerte de pedagogía prescriptiva (el “deber ser”) que le permite, entre otras cosas, calificar su propio desempeño o nombrar eventos pedagógicos desde la norma, desde el deber ser. Otros aspectos recogidos en las entrevistas bajo el “nivel técnico” han sido la identificación de los momentos de la clase y de las evidencias que muestran al docente que los objetivos de la clase fueron sido alcanzados por sus alumnos/as. En este nivel, entonces, se han encontrado indicadores que en su conjunto pueden dar pistas acerca de la conciencia metódica que nuestros docentes entrevistados tienen acerca de su praxis. En el nivel técnico también han sido ubicadas algunas alusiones que en conjunto dan idea de las representaciones que el docente tiene de la manera de enseñar la lengua, tanto guaraní como castellana.

El nivel dialéctico se considera lo que el docente comprende de sí mismo a partir de la narrativa y descripción de su desempeño. También se incluyen valoraciones de aspectos profesionales, sociales y políticos que se refieren a su práctica; como reza en el protocolo: “Se trata de las reflexiones que se conectan con el sentido personal y profesional de su desempeño a la luz de sus posturas personales en cuanto a aspectos éticos, pedagógicos y políticos que puedan enmarcar su práctica”²¹.

En las entrevistas analizadas en la muestra ha sido posible recoger en este nivel percepciones de los docentes sobre su rol, sobre su formación, tanto para guaraní como para castellano, sobre la formación docente en general y sobre las condiciones-posibilidades de mejorar la enseñanza-aprendizaje del castellano y del guaraní.



El gráfico sobre los niveles nos ofrece una mirada global acerca la reflexión que han hecho sobre su propia práctica los actores docentes entrevistados en el estudio. Como puede apreciarse, la tendencia para los cuatro grupos es que el mayor número de menciones está vinculado al nivel contextual: las reflexiones de los/as docentes de la muestra están más alejadas de conceptos pedagógicos y están más centradas en los aspectos concretos del aula y de los alumnos/as, aunque un análisis en profundidad de los temas hallados en el nivel contextual ha permitido identificar

²¹Ibid.



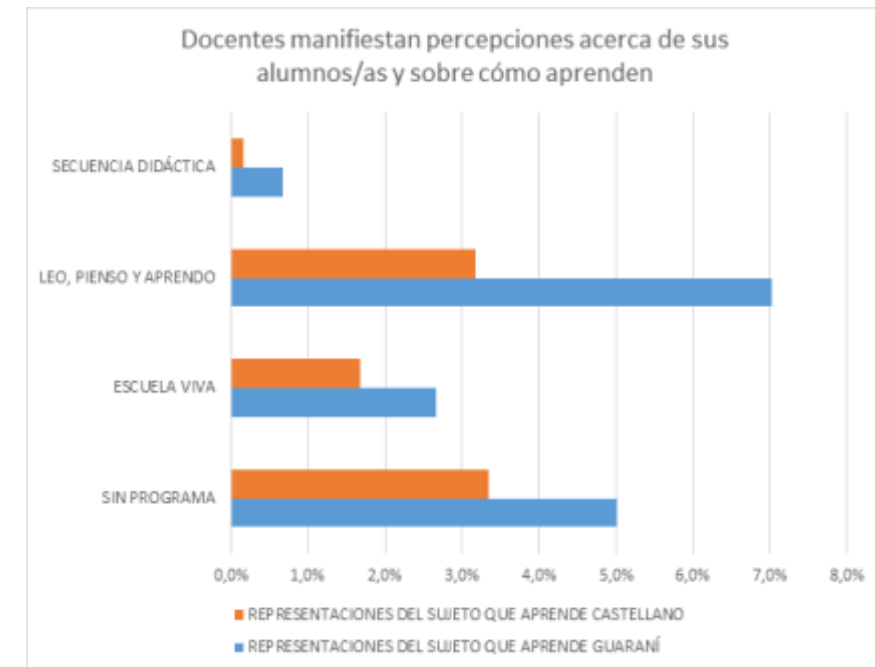
representaciones docentes sobre el sujeto que aprende guaraní y castellano, así como representaciones sobre la lengua misma y sobre la enseñanza/didáctica de ambas lenguas, ejes que podrían estar funcionando como los esquemas de sentido que de facto orientan la praxis docente.

Las escuelas "Sin programa" presentan una diferencia menor entre las menciones ubicadas en el nivel contextual y técnico, mientras que las escuelas que han pasado por el programa de "Leo, Pienso y Aprendo" presentan un énfasis más marcado en el contextual. En la escuela que ha tenido a "Secuencia Didáctica" como programa no se ha consignado el nivel dialéctico.

Representaciones del actor docente acerca del sujeto que aprende en guaraní y en castellano

La categoría con mayor número de asignaciones en las entrevistas ha sido la que agrupa menciones relacionadas a las percepciones, ideas, concepciones y opiniones que manifiestan los docentes con relación a los alumnos/as y sobre cómo estos aprenden (142 menciones, equivalentes al 23,7% del total).

Ha sido posible desagregar estas menciones para clases de guaraní y para clases de castellano. Siempre que el/la docente manifestaba sus percepciones sobre sus alumnos/as y sus maneras de aprender vinculándolas a sus clases en castellano, se ha asignado la subcategoría "Representaciones del sujeto que aprende castellano" y siempre que se hablaba sobre las clases de guaraní y los alumnos/as en ella, se ha asignado la subcategoría "Representaciones del sujeto que aprende guaraní".



El gráfico muestra que la mayor parte de las asignaciones se hizo sobre las percepciones que el /la docente tiene sobre el alumno/a aprendiz de guaraní. Las escuelas que tuvieron como programa a "Leo, Pienso y Aprendo" son las que más menciones tienen sobre el sujeto que aprende guaraní, seguidas de las escuelas "Sin programa". "Leo, Pienso y Aprendo" y "Sin Programa" casi se igualan en menciones sobre el sujeto que aprende castellano.



Se puede decir que aquello a lo que más se han referido los docentes del estudio al reflexionar sobre la propia práctica, ha sido a sus alumnos/as en un contexto de aprendizaje de la lengua guaraní.

Representaciones del actor docente acerca del sujeto que aprende guaraní

Hay tres grandes ideas, interdependientes entre sí, que se perciben al analizar las percepciones docentes sobre este punto: a)- La relación de los niños con la lengua guaraní, con énfasis en las dificultades que presentan; b)-el gusto por la lengua y lo que despierta su interés al aprenderlo y c)- La idea de que el aprendizaje del guaraní en la escuela depende de que en la casa se hable guaraní.

Las percepciones de los docentes acerca del sujeto que aprende guaraní están vinculadas con la representación que el docente tiene acerca de la lengua guaraní. Esta ha sido una subcategoría de análisis que no tuvo un número elevado de menciones (2,2% del total de asignaciones), sin embargo, no deja de ser importante mencionar: La lengua guaraní aparece en la percepción docente como una lengua con dos nombres: El "Jopará" que es definido por ellos como el idioma hablado, una mezcla de guaraní con castellano y el "guaraní-guaraní" o el "guaraniete" que es el idioma enseñado, un guaraní "técnico".²² Ese guaraní es difícil, en la perspectiva docente:

..." pero el guaraní, guaraní es un poco difícil también, el guaraniete".
(Escuela 2830. Rural-Oficial. Sin programa).

Por otra parte, está presente el discurso acerca de la "gracia" del idioma guaraní, que lo vuelve "más ameno" que el castellano.²³

²² "... y nosotros enseñamos el guaraní que, técnico prácticamente." Escuela 1909. Urbano-Oficial. Programa Leo, Pienso y Aprendo.

²³ Escuela 913, Urbana-Oficial. Programa Leo, Pienso y Aprendo.

La relación de los niños con la lengua guaraní: El guaraní es difícil

Hay una primera caracterización que hacen los docentes que es recurrente y que está centrada en la relación de los niños/as con la lengua guaraní. Esta caracterización es independiente de las preguntas formuladas por los investigadores/as de campo; se trata de un tema que transita a lo largo de las reflexiones docentes como una suerte de hilo conductor omnipresente en el discurso de la muestra entrevistada.

El niño y la niña que aprende guaraní es, en la percepción de los docentes de las escuelas analizadas, un niño o una niña que habla "Jopará", y que no habla el "guaraní-guaraní" que se enseña (que se debe enseñar y aprender) en la escuela. A este niño o niña le resulta difícil el guaraní, entiende "pero no mucho",²⁴ tiene dificultades para la escritura y para la lectura, es decir, además de tener dificultades con la lengua escrita, tiene dificultades con la fonética de la lengua, con su pronunciación. En ocasiones, siempre para la percepción de los docentes, este niño o niña se avergüenza de no poder pronunciar bien el guaraní que debe aprender. Este niño/a espera, según la percepción docente, que el docente esté preparado, que sepa. Esta caracterización pone énfasis en que el guaraní le cuesta al niño/a. Y deja entrever algunos motivos por los que el guaraní le resulta difícil: a. porque no habla la lengua enseñada, b. porque los niños/as no retienen lo que aprenden en guaraní y c. porque la enseñanza del primer ciclo no les ha proporcionado la base suficiente.

Estas percepciones son independientes de la ruralidad – urbanidad y del programa por el que haya atravesado la escuela.

a. Las dificultades radican en la lectura y en la escritura del guaraní (aspectos normativos de la lengua)

²⁴ Escuela 15113, Urbano-Oficial. Programa Leo, Pienso y Aprendo



..." pero en el guaraní les dificulta un poquito la parte de la escritura" ... (Escuela 4908, Urbana-Privada, Sin Programa).

DR: El, muchas veces en guaraní depende también del tema ¿verdad? Porque una comprensión de texto por ejemplo es mucho más fácil para ellos, pero cuando trabajamos las reglas ortográficas cuesta, ellos muy rápido otra vez se olvidan. Eh la clase en sí entienden, las orientaciones fácilmente entienden, que vamos a hacer, que vamos a seguir haciendo a partir de ahora que vamos a hacer, fácilmente comprenden, pero cuando se trabaja reglas, ortográfica o cuando se trabaja la parte de gramática muy rápido se olvidan otra vez por eso lo que cuesta muchas veces al mirar por ejemplo fácilmente ellos al hacer el ejercicio falta otra vez el acento en este caso ¿verdad?, entonces a veces esas reglas cuesta". (Escuela 2840, Rural-Privada-Subvencionada, Sin Programa).

En la declaración se ve también una idea presente en la percepción de los docentes: que al aprender guaraní los niños/as lo olvidan rápidamente.

DR: No percibí que no les gusta si no que más bien tienen dificultades para redactar también y a lo mejor es culpa mía también todavía, pero esa parte la redacción y la pronunciación, bueno la correcta pronunciación de algunas letras ¿verdad?" (Escuela 3842, Urbano-privada, sin programa)

b. Tienen dificultades en guaraní porque hablan "Jopará"

..." como les cuesta mucho el guaraní, porque el guaraní-guaraní no hablamos en casa, se habla el jopara, y ellos más hablan el jopara, eh, se usan palabras mezcladas, castellano y guaraní, y el guaraní, guaraní ellos no conocen tanto..." (Escuela 3766, Rural/Oficial, programa Escuela Viva).

IP: ¿En guaraní a usted le parece que les cuesta más a ellos aprender que en castellano?

DR: Si, sí. Yo este año tengo niños eso, ese, en ese problema que le resulta más difícil hasta leer y escribir en guaraní

IP: ¿Pero son chicos que hablan el guaraní?

DR: Hablan el guaraní, verdad, pero vos sabes que nosotros los paraguayos no hablamos el guaraní-guaraní que se desarrolla en clase, ahí está la diferencia, verdad, en casa hablamos el jopara, el guaraní todo entreverado y sin embargo en la sala de clase, eh, al desarrollar tiene que ser guaraní-guaraní que corresponde vamos a decirlo así" (Escuela 3982, Rural-Oficial, programa Escuela Viva).

..." pero a mis niños, en este grado son eh, hispano hablante no son guaraní hablante, claro entienden, pero no mucho, porque lo que nosotros damos en guaraní no es lo mismo que hablar el guaraní de la calle, no es lo mismo, entonces por eso nomás". (Escuela 15113, Urbana-Oficial, programa Leo, Pienso y Aprendo).

c. Los niños/as que aprenden guaraní no retienen lo que aprenden

..."si uno quiere lograr el objetivo, tenés que explicar mucho, hay que dar muchos ejemplos, porque darle no más la información y no explicar y que ellos no más se campaneen es muy, se llega, más rápido van a llegar a terminar el trabajo pero no queda la comprensión, si yo les pregunto otra vez yo sé que se van a acordar, pero cuando ellos no más leen la información y no se les explica mucho tiempo y no se les da mucho ejemplo muchas veces no logramos el objetivo se acuerdan en el momento pero luego se olvidan". (Escuela 2858, Rural-Oficial, Sin Programa).

IP: ¿Cuándo retomes el día de mañana las clases desde donde retomarías?

DR: Desde el inicio de vuelta, desde el inicio, retomar otra vez desde el inicio hasta el final porque guaraní es el que más cuesta, si llego a retomar desde el ejercicio donde se quedaron algunas capas y se me pierden, en la capacidad de retención lo que en guaraní es muy poca". (Escuela 6852, Urbana- Privada, Programa Pienso, Leo y Aprendo).



d. La dificultad con el idioma se debe a debilidades en la enseñanza del primer ciclo de educación escolar básica

“Y lo que más me dificulta es que muchos no, no leen y tampoco hablan demasiado, ellos ya vienen arrastrando ese dilema desde muchos años atrás porque ahora como ya estamos en sexto grado se supone que ellos deberían ya tener un amplio conocimiento, pero no pasa eso”. (Escuela 913, Urbana- Oficial, programa Leo, Pienso y Aprendo).

...“yo lo que digo es que faltaría más ehh, más enseñanza pero en el primer ciclo, la base falta, porque hay muchas palabras claves que ellos deberían de manejar ya y no utilizan y en el sexto grado tenemos que esforzarnos en hacerles aprender todo, y es difícil aprender todo porque ya no están preparados, utilizan el jopara y continúan con eso, en la base hay compañeras que yo sé que no desarrollan mucho guaraní y esa es la dificultad que yo encuentro y acá se habla mucho el jopara, no se habla tampoco el guaraní puro, pero ayuda también, entienden, solo que no expresan muchas veces”. (Escuela 2858, Rural- Oficial, Sin programa).

...“ les cuesta mucho eh, hacer oraciones, contestar las preguntas no tanto, formular las oraciones son los que, pero es algo con lo que estamos aprendiendo a lidiar con ellos, tendría que haberse un trabajo ya desde el primer ciclo y, ir afianzando más en este sexto grado, te vienen sin saber formular oraciones, es lo más sencillo para nosotros. Esa dificultad es la que tenemos en guaraní”. (Escuela 6852, Urbana- Privada, Programa Leo, Pienso y Aprendo).

“Escribir, cuesta muchísimo lograr con ellos para que escriban, emm, por más que les enseñe cómo se escribe en guaraní igual ellos se equivocan, con el pusó, con las nasales igual se equivocan con la acentuación, falta más práctica, pero con la ayuda de los compañeros del primer ciclo, porque la escritura falta mucho”. (Escuela 2858, Rural- Oficial, Sin Programa).

El gusto por la lengua guaraní y lo que despierta el interés al aprenderlo

La tematización de la dificultad va acompañada de las menciones acerca del placer que los niños sienten con el guaraní. En el imaginario docente a los niños/as les gusta el guaraní, les gusta hablarlo y ello no ocurre solamente en un contexto rural, sino también urbano. El gusto por el guaraní está asociado a una representación sobre la lengua misma presente en los discursos, como ya fue mencionado: que el guaraní es simpático, que “es más ameno que el castellano”.²⁵

Al mismo tiempo los docentes manifiestan intuiciones acerca de qué es lo que les interesa o cómo pueden hacer para despertar el interés de los niños/as. De hecho, algo interesante es que los docentes parten del supuesto de que al niño/a debe interesarle la temática de la clase para poder aprender el idioma. Un indicador del aprendizaje para los docentes, presente en los discursos es que, si el niño/a responde, es señal de que les gusta y de que están aprendiendo. El énfasis en lo que interesa a los niños en guaraní se dio en las escuelas que tuvieron como programa a Escuela Viva.

Haciendo contrapunto con otros docentes de la muestra, la docente a continuación manifiesta que a sus alumnos/as les resulta fácil el guaraní, porque lo manejan y que les gusta hablar de lo que ya conocen:

“¿Profe hoy según lo que pudiste ver o notar en tu clase de guaraní, que actividad tuya les resultó más interesante a los chicos?

DR: El guaraní, creo que participaron más, son más activos, porque no tienen vergüenza para hablar porque manejan ese idioma entonces les es más fácil.

IP: ¿Y dentro de la clase de guaraní hablame qué, qué actividad específica notaste de que ellos más interesados estuvieron?

DR: Y por ejemplo los animales, porque ellos conocen, conocen esos animales, entonces les gusta, quieren hablar sobre eso y algunos se apresuran por dar la respuesta para ganar al otro y se equivocan a veces”.

²⁵Escuela 913, Urbana-Oficial, Programa Leo, Pienso y Aprendo.



(Escuela 3842, Urbano-privada, Sin Programa).

IP: ¿Y dentro de la clase de guaraní hablame qué, qué actividad específica notaste de que ellos más interesados estuvieron?

DR: Y por ejemplo los animales, porque ellos conocen, conocen esos animales, entonces les gusta, quieren hablar sobre eso y algunos se apresuran por dar la respuesta para ganar al otro y se equivocan a veces”.

(Escuela 3842, Urbano-privada, Sin Programa).

...” el guaraní siempre les gusta, les motiva a ellos, por eso siempre tratamos de dar más, todos los días también”. (Escuela 3766, Urbano-privada, Programa Escuela Viva)

Interesante la mención de una docente de una escuela con población extranjera (árabe) que recalca el gusto por la lengua, pesar de que a sus alumnos/as les resulta difícil:

...” a ellos les gusta en ningún momento demostraron una actitud así negativa ¿verdad?, gustan de la lengua también procuran ellos, procuran de pronunciar porque les cuesta pronunciar el alfabeto guaraní, las palabras básicas”. (Escuela 3842, Urbano-Privada, Sin Programa).

Una docente de una escuela urbana se expresa en un sentido parecido:

...” Yyyy yo creo que es un poco mejor que la de castellano por lo que ellos participan un poco más y parece que les gusta un poquito más, diría yo, bueno” (Escuela 913, Urbano-Oficial, Programa Leo, Pienso y Aprendo).

”...Bueno, hablando de los chicos, ¿no? y de las características de ellos y del barrio en sí, los chicos hablan en guaraní, ¿me dijiste que tienen problema para escribir?

DR: Sí, para escribir sí, pero la parte oral, la expresión oral sin problema, inclusive en guaraní yo doy clases, más me, me entienden más, llevo más, a ellos cuando les

hablo en guaraní, llevo más, llevo más, ellos hablan comúnmente guaraní, no hay un chico que diga yo no entiendo o no hablo guaraní, hablan la mayoría porque son la mayoría chicos que vienen del interior, o sus padres son del interior del país y vienen acá en la capital y entienden, hablan se manejan, utilizan el guaraní”. (Escuela 1909, Urbana-Oficial, Leo, Pienso y Aprendo)

Lo que les gusta o despierta interés:

DR: Sí, a ellos seguramente, a ellos les gusta completar, la parte completar, ejercicio y eso, para, formar oración del texto...” (Escuela 3118, Rural-Oficial, Programa Escuela Viva)

”Les interesó la historia, la historia, eh porque siempre tiene algo de, yo trato siempre de hacer que ellos se rían, que ellos les guste, eh, la lectura lo que le gustó a ellos, eh, como pasó verdad, el texto, lo que, les llamó la atención, porque cuando yo estaba leyendo escuché que se estaban riendo, porque se cayó en el agua, porque pasó eso verdad, y entonces eso es lo que les, les gustó a ellos”. (Escuela 3766, Rural-Oficial, Escuela Viva)

El éxito del aprendizaje del guaraní en la escuela depende de que en la casa se hable guaraní.

Una idea presente en los discursos es que, si en la casa no se habla en guaraní, la enseñanza de la escuela tiene poco éxito. Este tipo de declaraciones se dio sobre todo en escuelas que cuentan con la presencia de niños/as provenientes de otras lenguas y culturas, aunque no solamente. Una opinión asociada a esta idea es que para algunas docentes toda la responsabilidad del aprendizaje del guaraní cae sobre sus hombros ya que las familias o los padres no valoran el guaraní. Hay una sola mención que señala que algunas madres no quieren que sus hijos hablen guaraní porque de ese modo serán “guarangos”²⁶

²⁶Escuela 821, Urbana- Oficial, Programa Leo, Pienso y Aprendo.



“IP: ¿Qué cree estos niños en sus casas no hablan luego, sus padres no hablan no están en una comunidad donde se habla guaraní o que es porque será que tienen esa dificultad en guaraní?

DR: Y puede ser porque hablan muy poco porque acá en clase practicamos, se dio se da clase en guaraní-guaraní, nuestro guaraní no es muy cerrado que hablamos nosotros entonces ellos comprenden bien, pero en casa si no se practica es difícil lograr el objetivo de clase, guaraní es lo que más cuesta.

IP: ¿Y los papas de estos chicos no hablan luego en guaraní?

DR: No tengo conocimiento capaz que si hablan pero, puede ser que los alumnos mismos no quieran hablar o los padres no le hablan y entonces eso no tengo conocimiento de cómo puede desarrollarse en casa”. (Escuela 6852, Urbana-Privada, Leo, Pienso y Aprendo).

...” yo estoy trayendo de mi casa sí, yo por eso creo que el chico no habla guaraní porque en la casa tampoco se habla guaraní”. (Escuela 4170, Urbana-Privada. Sin Programa)

“IP: Justamente en el contexto que vos estás acá en la escuela con la diversidad de chicos, ¿vos sentís que eso dificulta, facilita el tema de la enseñanza del guaraní?

DR: Yo siempre digo que dificulta, pero nuestra directora dice que no ¿verdad? Porque ella dice que cuanto más uno sabe idioma es mejor ¿verdad?, sí que ellos depende, eh yo digo que les dificulta, a los brasileros, brasileros en sí les dificulta porque ellos en su casa hablan en castellano, eh en portugués y en la clase sí, yo siempre le digo a ellos vamos a tratar de hablar en castellano mientras que estamos en la clase verdad, pero no se puede prohibir su idioma porque ellos hablan más, cuando ellos están todos así hablando, ya hablan todo en portugués...” (Escuela 2450, Rural- Oficial, Secuencias Didácticas).

En un contexto sociocultural en el que el guaraní no es hablado, ni usado como lengua, la responsabilidad descansa en la docente, que tiene pocas horas de enseñanza del idioma. Esto no parece ser suficiente para aprender la lengua y las condiciones institucionales no facilitan ya que se deja la responsabilidad entera en manos del actor docente.

“IP: ¿Y vos sentís también en lo que es el ambiente en sí, los chicos que son extranjeros ¿verdad?, ¿eso dificulta, facilita, tu trabajo en lo que es la clase de guaraní misma?

DR: Realmente no facilita en el sentido que solamente conmigo en ese momento, en ese cuarenta minuto, noventa minuto, semanal, solamente en ese tiempo ellos tienen guaraní conmigo después los chicos en sus casas creo que acá no se habla, afuera salen están en grupo en el recreo están todos hablando en su idioma ¿verdad?, y otros hablando en castellano ¿verdad?, pero guaraní, no circula acá el guaraní, no se habla.

IP: Eso dificulta un poco eso el tema de

DR: No, se le responsabiliza a la profesora que lleva la materia, si la profe hace, bueno en ese momento ellos tienen contacto con el guaraní, con la profesora, los chicos están con la profesora en el momento de la hora de guaraní no más, entonces el ambiente no favorece, no facilita el aprendizaje tampoco”. (Escuela 3842, Urbana-Privada, Sin Programa).

“DR: Y guaraní cuesta más realmente yo no soy profesora de guaraní pero manejo un poquito, entiendo, se escribir pero cuesta mucho llegar a los niños más están en sexto grado, tiene que haber un seguimiento por ejemplo y de repente ellos luego me dicen, hay algunos que les gusta el guaraní porque entienden, pero a la hora de escribir tienen sus limitaciones y el otro problema es que en la casa por ejemplo los padres mismos vienen a decir que guaraní no les importa luego si se aplazan porque e no hablan luego, o sea que da la sensación de que nosotros tenemos que hacerle pasar a los chicos tienen que aprender algo porque en la casa no tiene ayuda de los



padres porque no saben. (Escuela 4170, Urbana-Privada, Escuela Viva)

Representaciones del actor docente acerca del sujeto que aprende castellano.

El niño o niña que aprende castellano es, para el docente de la muestra, un niño/a al que le gusta jugar con el lenguaje, cantar, participar, le gusta el dibujo, la entonación, es un niño/a que aprecia más los textos que no están copiados en la pizarra; el/la docente estima que copiarlos de la pizarra le distrae. Este niño/a tiene dificultades en interpretar los textos (según el actor docente leen y no comprenden lo que leen), así que le resultan mejor los textos fáciles. Este niño/a, al igual que el/la que aprende guaraní, puede olvidar rápidamente lo aprendido y se distrae fácilmente.

La idea de que el éxito del aprendizaje de una lengua dependa de que en la casa se lo hable, no está referida sólo al guaraní, sino también al castellano, sobre todo en contextos rurales:

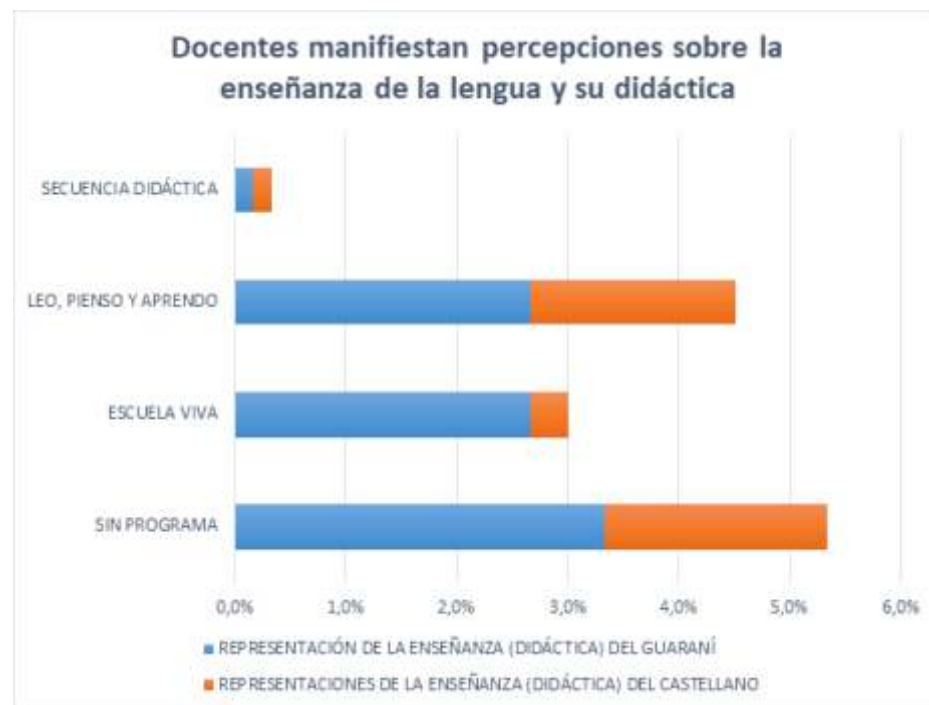
“DR: Eso sí, el contexto sí, el contexto dificulta o no ayuda tanto porque somos de, las familias son de guaraní hablante ¿verdad?, hay estudiantes que no escuchan nada en su entorno familiar en la casa y en la comunidad castellano por lo que muchas veces tienen mucha dificultad para expresarse tanto en forma oral como en forma escrita y esa es nuestra lucha, por eso lo que yo digo que castellano por eso cuesta, por el contexto que se tiene, que en las familias muy poco se habla o no se habla luego entonces los chicos vienen y solamente lo que en la escuela escuchan, se hace y se habla ellos eh se quedan con eso no más, entonces por eso lo que nosotros identificamos muy bien esa familia o ese estudiante que viene de una familia donde más o menos se trabaja y se habla más castellano están mejor que, que los que menos o no tienen luego en la familia para escuchar y otros que ni siquiera tienen medios de comunicación televisión nada no hay, más todavía le cuesta”. (Escuela 2840, Rural- Subvencionada, Sin Programa)

Más que diferencias entre programas recibidos por las escuelas, hay una diferencia entre ámbito rural y urbano en la percepción del sujeto que aprende castellano: las menciones sobre las dificultades para comprender y para expresarse oralmente tienen mayor énfasis en el ambiente rural.

Los intereses de los alumnos/as en clases de castellano son para los docentes temas vinculados a su vida cotidiana, o que sean de conocimiento para ellos, como ser los animales, con materiales que destaquen imágenes, carteles.

Representaciones del actor docente acerca de la didáctica de las lenguas guaraní y castellano.

La segunda categoría con mayor frecuencia ha sido la que agrupa las percepciones docentes en torno a la enseñanza del idioma (79 menciones, 13,2% del total), íntimamente ligada con la recientemente expuesta: De hecho, cómo los docentes ven a sus alumnos/as tiene consecuencias directas, conscientes o no, sobre la manera en que perciben la didáctica y estructuran su acción pedagógica. Las percepciones docentes recogidas bajo esta categoría incluyen ideas o intuiciones, formuladas a veces de modo no explícito, en torno a aspectos que pueden ser asociados a la didáctica, pero que no la agotan, ni en el imaginario docente ni en la praxis observada.



La tendencia con relación al guaraní se mantiene: El mayor número de asignaciones corresponde a menciones sobre la didáctica del guaraní, para todos los programas, en donde las escuelas "Sin programa" tienen un porcentaje algo superior. Las escuelas de "Escuela Viva" tienen una clara predominancia de menciones sobre la didáctica del guaraní, mientras que la escuela de Secuencia Didáctica es la que menor frecuencia presenta, con una sola mención sobre cada tema.

Representaciones del actor docente acerca de la enseñanza de la lengua guaraní

Dos ideas se destacan con relación a cómo el/la docente percibe la didáctica del guaraní: La traducción al castellano como estrategia y la adaptación de la didáctica del castellano al guaraní. Estas dos ideas están presentes en todas las escuelas, de todos los programas, tanto en localidades urbanas como rurales. Una tercera idea es la intuición de que se debe partir del interés del alumno/a y adecuarse a su ritmo: en la narrativa docente se ven estos intentos. Intuiciones de este tipo han sido halladas sobre todo en escuelas que han pasado por el programa de Escuela Viva, aunque no están ausentes de los otros programas.

La traducción al castellano como estrategia para enseñar guaraní

La traducción al castellano es utilizada por la docente como estrategia para la comprensión de la lengua objeto de estudio. Esto es así para todos los programas.

"¿Usted por ejemplo se dirige en la clase de guaraní más a los chicos que les cuenta más?"

DR: Sí, más o menos a ellos porque los que entienden y hablan guaraní no les cuesta tanto, hablar a los otros, siempre le, a veces traduzco otra vez en el castellano para que ellos puedan entenderme, porque si no me entienden, no me entienden definitivamente porque ya probé en varias veces hablando todo en guaraní, más o menos tengo u conocimiento de la lengua también y, eh, me dirijo más a los que hablan más castellano, definitivamente ellos, les cuesta entonces tengo que dirigirme a ellos". (Escuela 3766, Rural-Oficial, Programa Escuela Viva).

"... empezamos otra vez con el tema de la lectura, hablar un poquito yo de esa forma doy el guaraní porque a mí también me cuesta mucho entonces de repente en tengo que traducirles también para que ellos también entiendan..." (Escuela 4170, Urbano-Privada, Sin Programa).



DR: Hay palabras, ellos leyendo esto entendieron perfectamente, a veces por ejemplo preguntan qué quiere decir esto, entonces traducimos, si a mí me cuesta traducir utilizamos el diccionario, porque yo tampoco soy guaraní hablante verdad y cuesta, pero eh, se entiende perfectamente la mayoría de las veces". (Escuela 15113, Urbana-Oficial, Programa Leo, Pienso y Aprendo)

El siguiente es el caso de una docente con población árabe en su aula:

IP: ¿Y eso vos, te dificulta también el tema de, ¿cómo te organizas para poder llegarles a ellos?

DR: Traduzco todito, yo traduzco en el castellano, eh, les traigo verbos, cuáles son los verbos que significa, yo traduzco en castellano para que ellos interpreten, no hay de otra, traduzco todito únicamente, les doy la copia ¿verdad?, y empiezo a traducir y a darles a entender de que está hablando ¿verdad?, y cada uno va participando, me preguntan esta palabra profe que significa y ellos van tomando nota así, y así trabajamos y seguiremos haciendo". (Escuela 3842, Urbana-Privada, Sin Programa).

En el siguiente caso la consigna de la docente es no hablar en castellano a la hora de guaraní. Si no se sabe hay que buscar en un libro la palabra:

..." entonces no hablen en castellano en hora de guaraní, no sé cómo se dice y tenés que buscar, entonces yo busco ya también libro o ellos lo ya traen y buscamos" (Escuela 6372, Urbana-Privada, Sin Programa)

Las clases de guaraní se adaptan al contenido de las clases desarrolladas en castellano

Las capacitaciones que los docentes reciben para enseñar castellano son adaptadas por ellos/as para enseñar guaraní. Y las clases de guaraní se adaptan al contenido de las clases desarrolladas en castellano. Esta modalidad es propia no sólo de

contextos rurales, sino también urbanos y es común a todos los programas recibidos.

"El guaraní por ejemplo nosotros, eh, adaptamos del castellano, las jornadas que hacemos son siempre jornadas de castellano y de eso nomás adaptamos al guaraní, más o menos adaptamos del castellano..." (Escuela 3766, Rural-Oficial, Programa Escuela Viva).

En el día a día del aula, la relación entre lo dado en castellano y en guaraní se realiza del siguiente modo: La temática de la clase dada en castellano se repite en la clase de guaraní. La siguiente docente lo expone de un modo ejemplar la utilización de la traducción y de la adaptación de las clases de guaraní a las clases dadas en castellano:

"Sí, eh, y de la misma manera verdad, eh, yo siempre hago así verdad, cuando tomo uno en castellano directamente lo hago en, guaraní, ya relaciono eso, verdad, por eso es por lo que preparé también en guaraní avatey, que es los personajes principales y secundarios, entonces ellos ya cuando vos le das su texto, entonces ellos automáticamente ya relacionan..." (Escuela 3982, Rural-Privada, Programa Escuela Viva).

DR: Siempre, siempre es así, siempre utilizo la misma, la misma metodología que utilizo y las mismas formas de preparar castellano lo preparo en guaraní, verdad, nada más que al enseñar yo traduzco algunas frases en castellano ¿por qué hago eso? Porque hay veces que ellos te preguntan, entonces yo voy diciendo también en algunas palabras o cosas así en castellano, entonces para, y así ya les queda grabado, como suelo decir como se dice en castellano y como se dice en guaraní..." (Escuela 3982, Rural-Privada, Programa Escuela Viva).



...” pero cuesta mucho expresarse en guaraní, conocer los vocabularios en guaraní, entonces a veces nos valemos un poco de lo que ya dimos en castellano para trabajar en guaraní, se supone que no debe ser así, pero a veces cuesta entonces para tener un poquitito más de facilidad para dar esa clase porque lleva su tiempo para que ellos se expresen y conozcan también el vocabulario”. (Escuela 2858, Rural-Oficial, Sin Programa).

La docente identifica la intencionalidad y resalta que es la misma que la que había sido en castellano: “Y se trató también de la misma cosa que en castellano, la lectura oral, tratando de que sea más ameno”. (Escuela 913, Urbana-Oficial, Programa Leo, Pienso y Aprendo).

Partir del interés del niño/a, seguir el ritmo del grupo

La idea de partir del interés del niño parte de la constatación docente de que, si algo que les interesa, los niños/as aprenden. Asociada a esta idea también se encuentran menciones sobre hacer que la clase sea simpática y divertida, que no se aburran, que los niños/as se rían con el docente de sus propios errores. Esto último se asocia con representaciones de la lengua guaraní: es una lengua que tiene “gracia”,²⁷ que es simpática. Este tipo de menciones fueron encontradas sobre todo en escuelas que tuvieron como programa a Escuela Viva.

“Ellos aprendieron los sinónimos y los antónimos, más aprendieron, eh, esas palabras, las palabras por ejemplo, porque las palabras que utilizamos fueron las palabras claves, y la palabras que eran, más le interesa a ellos, por ejemplo churro, por ejemplo, la palabra churro que se usa mucho y que le interesa a ellos, les interesó eso y eso es lo que aprendieron, aprendieron porque en los cuadernitos yo noté que lograron, lograron algunos, no todos también verdad, pero siempre hay, hay luego en el grupo los que no logran, porque tienen dificultad de aprendizaje, tienen dificultad de aprendizaje” (Escuela 3766, Rural-Oficial, Programa Escuela Viva).

²⁷ Escuela 3982, Rural-Privada. Programa Escuela Viva.

...”y aparte de eso porque ellos se distraen mucho, una vez que, ellos quieren copiar, lo único que aparentemente ellos quieren copiar y cuando vos les presentas la pizarra así en blanco y vas, a medida que vas desarrollas la clase, vas utilizando los materiales didácticos entonces ellos parece que prestan mayor atención, eh, realmente es muy, es conveniente utilizar los materiales didácticos, que uno elabora, verdad, de acuerdo a sus posibilidades, pero, como te digo, tiene buenos resultados, lleva tiempo, sacrificio, pero tiene buenos resultados”. (Escuela 1909, Urbana-Oficial, Leo, Pienso y Aprendo)

Varias veces se encuentran menciones que indican que a los niños/as les atraen los materiales gráficos y concretos. Cuando es posible, lo audiovisual.

“**DR:** Disfrutaban más cuando trabajamos así con materiales audiovisuales o a veces suelo traer láminas entonces suelo pegar por la pizarra y señalamos las partes o dibujan en papel sulfite hacen grupos, pintan, trato de variar, hasta ahora no les vi, vamos a decirles aburridos por los contenidos, porque lo que trato de hacer es eso que no se aburran...” (Escuela 6852, Rural-Oficial, Programa Escuela Viva).

El siguiente docente responde a la pregunta qué le resultó más interesante a sus alumnos/as con una expresión que denota una intuición pedagógica: Que la actividad pedagógica tiene que captar la atención, el interés de los alumnos/as...desafío que se renueva cada día, en “cada clase”.

“**IP:** Bueno profe, eh, ¿qué actividad suya hoy les resultó de mayor interés en guaraní?”

“**DR:** Cada clase es importante, pero, eh, tiene que ser así como, a los chicos, tiene que ser así, tienen que ser más interesante y cada día, cada clase”. (Escuela 3118, Rural, Programa Escuela Viva)

La planificación de este docente se hace en función al niño/a, con la intención de



que sea atractivo para ellos/as. El juego con el lenguaje es algo que se insinúa en el relato de este docente:

“ Siempre busco y trato de que sea lo más atractivo posible como te explique, por eso las adivinanzas, para que ellos por lo menos se diviertan un poco y después se sientan listos para una clase seria, ¿verdad?, porque cuando no es un texto así, una fábula o una leyenda es un poco más difícil dar la clase, entonces es buscarle el lado para que a ellos les agrade, por eso también el tema del diálogo yo puse también para que ellos analicen y así ellos no se distraen y se divierten un poquitito también cuando leen, tiene que ser atractivo, tiene que ser, porque dar estas clases de oraciones según la actitud del hablante en guaraní es bastante serio y siempre busco para que ellos se diviertan vamos a decirle con los ejemplos y eso por eso yo juego un poquitito con ellos en el sentido de los ejemplos en guaraní, y les gusto...” (Escuela 2858, Rural-Oficial, Sin Programa)

Otra manera de jugar con el lenguaje es la dramatización, que les ayuda a vencer, entre otras cosas, la timidez:

...” esa pequeña dramatización, que por cierto le costó un poquito (risas), un poquito, eso es porque, bueno eh tampoco están tan acostumbrados con la dramatización, eh veo que esa es la parte donde yo tengo que trabajar más ahora con ellos ¿verdad?, y para que ellos puedan habituarse ¿verdad? Y precisamente es para que puedan vencer la timidez, la timidez es lo fundamental y lo que más yo veo que les dificulta a los alumnos para aprender y yo siempre eso he llevado en cuenta verdad, eh ayudar a los alumnos a vencer la timidez, por eso yo siempre aplico la técnica, la dramatización, cada año yo utilizo eso y en todas las actividades que realizamos siempre eh me caracterizó a mi realizar una dramatización, justamente por eso ¿verdad? Porque veo que, bueno ellos quieren hacer, ellos quieren hacer, pero a la hora de la verdad tienen vergüenza, entonces esto para que puedan ir venciendo también ¿verdad?” (Escuela 1388, Rural-Oficial, Sin Programa)

interesante es constatar el sentido de aprender guaraní que trasciende un mero objetivo curricular, sino que va trasciende el aula:

“En el guaraní es resultante (SIC), enseñarles que hay palabras que ellos tienen que utilizar, palabras de amabilidad, palabras de cortesía...” (Escuela 3982 Rural-Privada (SUBVENCIONADA), Programa Escuela Viva)

“Siempre saco una enseñanza... (de los textos, V.V) para que ellos también lleven a la práctica, no solamente dentro del aula de clase” Escuela 3982 Rural-Privada (SUBVENCIONADA), Programa Escuela Viva).

Una docente explica que la didáctica utilizada en guaraní se basa en el libro, a lo que ella agrega preguntas previas a la lectura, con lo que la docente incorpora las historias que los niños/as llevan a la escuela desde sus casas, desde la memoria de sus abuelos/as...

“**DR:** Sé me alcanzo todo, me alcanzo todo el tiempo, porque ellos te, te, en el libro lo vienen las preguntas dice apartado antes de leerles el texto te vienen tres preguntas, en algunos cuatro, en algunos dos y ahí pidió que ellos cuenten sobre lo que ellos conocían ¿verdad?, otras historias que no sea lo que iban a leer en el libro porque muchas historia hay...Entonces ellos ya van conociendo si los padres seguro que les haba o sus abuelos ellos les cuentan, entonces eso ya ellos tienen que ir contando para ver qué hay de diferente con lo que hay en nuestro texto”. (Escuela 6372, Urbana-Privada, Sin Programa).

En los discursos se encuentra a veces el uso del humor como estrategia pedagógica para manejar las equivocaciones en el idioma:

“Yo siempre trato de hacer que ellos se rían” (Escuela 3766, Rural-Oficial, Programa Escuela Viva).



“Y yo le valoro he'i, porque es muy simpático pues cada vez que damos guaraní los alumnos y yo nos divertimos porque ellos se ríen de mí y yo me río con ellos, porque se ríen de mí porque yo me doy cuenta que no manejo bien el guaraní, cosa que está muy mal porque soy su profesora verdad, pero no soy profesora de guaraní, yo soy profesora de educación básica y eh, cuesta mucho pronunciar, cuesta muchísimo hablar correctamente si es que no están acostumbrada a hablar, entonces en ese sentido nosotros nos reímos acá porque a veces mandamos una letra donde no tiene que entrar, entonces ellos se ríen o sea así, es divertido la clase de guaraní, siempre nos reímos. (Escuela 15113, Urbano-Oficial, Programa Leo, Pienso y Aprendo).

La burla, sin embargo, está excluida

...“porque lo bueno de ellos es que ninguno se burla de los que leen mal, le corrige pero no le corrige mal hay que tonto como vas a decir, no, si no acá dice tal cosa, o si no le dice despacio en el oído para que esa persona no se equivoque pero ninguno deja de leer los diez leen por más que lean mal por más que deletreen leen pero ninguno se burla eso es lo bueno y voy a procurar por ellos hasta el último para que lean bien....

...y yo trato que superen ese miedo trato que ellos por más que deletree nadie se va a reír de ellos, nunca uno se río de ellos por equivocarse entonces cuando tengan que irse a otra institución ellos ya estén ya preparados como les digo sean ya valientes y pasen a leer y vieron como pasaban ellos a leer entonces ya por más que no entendían y todo eso lo que es un logro...” (Escuela 6372, Urbano-Privada, Sin Programa).

Representaciones del actor docente acerca de la enseñanza de la lengua castellana

Al igual que para con la enseñanza del guaraní, la idea de considerar el interés del niño/a se mantiene como intuición en torno a la didáctica de la lengua castellana.

En un caso, es posible deducir que el criterio de la planificación de la docente es elegir textos y actividades que despierten el interés de los niños/as. Esta docente declara que, si observa que lo planificado no fue atractivo para los niños/as, lo cambia para el año siguiente. (Escuela 2858, Rural-Oficial, Sin Programa). También se encuentran menciones que hablan de la necesidad de dar atención personalizada a niños/as que así lo requieran. Por otra parte, hay menciones con respecto a materiales utilizados. Con relación a los textos utilizados por Escuela Viva, opina un docente que es posible utilizarlos si “el docente es capaz de adaptarlos”.²⁸

Una idea en torno a la didáctica es qué es leer. Para la docente siguiente, leer bien es manejar el texto a nivel semántico y estructural (párrafos, idea central) y manejar reglas vinculadas al ejercicio oral de la lectura (fonética y postura corporal).

...“ las pautas de lectura que nosotros tenemos, que son, por ejemplo, esteee, tomar la postura correcta, utilizar la voz adecuada, estee, también pronunciar correctamente las palabras y luego trabajar con el texto que era, por ejemplo, buscar en el diccionario y entresacar las ideas principales” (Escuela 913, Urbana-Oficial, Programa Leo, Pienso y Aprendo).

Para esta docente su obligación es mostrar a los niños/as cómo se debe leer

...“yo tengo la obligación de tratar de mostrarles un poquitito más la forma correcta de leer, practicando por ejemplo los vocabularios, la pronunciación, porque al ver el video en sí, yo noto, este, que mis alumnos se truncan mucho y yo me apuro demasiado para ir desarrollando verdad, y entonces yo creo que lo ideal sería que cada niño vaya pronunciando correctamente las palabras o tratando de motivarles más o a la lectura...” (Escuela 913, Urbana-Oficial, Programa Leo, Pienso y Aprendo).

Para otra docente de la muestra, la lectura comprensiva debe tener un “mensaje” que debe servir para el aula y para la vida cotidiana.²⁹

²⁸Escuela 3766, Rural- Oficial. Programa Escuela Viva.

²⁹Escuela 6852, Rural-Oficial, Programa Escuela Viva



Hay menciones relacionadas a la utilización de materiales. Se mantiene lo mismo que para guaraní: A los niños/as les atrae las imágenes, los carteles y los audiovisuales, estos últimos sirven, en la opinión de una docente, para afianzar contenidos extensos.³⁰ Es lo que tratan de usar los docentes.

En los discursos se lee que en la idea de los docentes una recomendación mayoritaria es la utilización de las sillas en forma semicircular, aunque no se encuentran fundamentaciones acerca de por qué esto es bueno. Muchos de los docentes de la muestra deben simplemente adaptarse a las condiciones físicas del aula y a lo que esta le permita hacer en términos de ubicación de muebles, por lo tanto, más que un criterio pedagógico de disposición del mobiliario se trata de una imposición fáctica de las circunstancias. Una docente manifiesta que repasar no es aprender, sino recordar y para la docente medir que todavía “no quedó” ...

“No aprendimos nada nuevo, porque ellos ya desde el año pasado están dando lo que son recursos de entonación, los ejercicios que dimos hoy, no son ejercicios nuevos, son repasos que durante todo el año hacemos verdad, siempre enfatizamos, no es que justo hoy ya estuvimos haciendo, volvimos a hacer hoy vamos a seguir haciendo y es siempre retro alimentando, ellos no aprendieron nada nuevo, recuerdan.

IP: ¿Y cuál fue el propósito entonces de tu clase de hoy?

DR: Y justamente eso, siempre recordar y ahí yo también estoy observando, midiendo que realmente todavía no quedó ahí”. (Escuela 1388, Rural-Oficial, Programa Leo, Pienso y Aprendo).

³⁰Escuela 6852, Urbana-Privada. Programa Leo, Pienso y Aprendo.

Percepciones del docente acerca de su formación

La narrativa acerca de la propia formación ocupa sólo el 2,5% del total de las asignaciones sin embargo no deja de ser importante mencionar qué es lo que el docente de guaraní y de castellano percibe al respecto porque se vincula con conjunto de representaciones que el docente manifiesta en su discurso.

Las declaraciones sobre la formación se originan en preguntas que la investigación previó para los docentes: ¿En dónde aprendió a enseñar? La pregunta era una de las finales de las que el protocolo requería. En general los docentes no se han explayado mucho para responderla. El número de asignaciones es un indicador. Este solo hecho puede dar pistas acerca del lugar o del significado que para los docentes tiene la temática.

Las menciones con relación a la formación para enseñar guaraní dan cuenta de que el docente que enseña guaraní se siente autodidacta: Expresiones como “se aprende enseñando”, “la práctica hace todo”,³¹ o que aprendió a enseñar “en la práctica”³² o declarar, como en el caso de una docente titulada como profesora de guaraní, no haber tenido a nadie que le haya dicho “así así” (se enseña) dan esa impresión. Una docente acepta para sí la designación “autodidacta”,³³ otra menciona que el guaraní lo trae “de la casa”³⁴ y que no tienen capacitaciones de guaraní:

IP: ¿Profe y, ustedes tienen curso de capacitación como se organizan?

DR: ¿En guaraní?

IP: Si en guaraní.

DR: En guaraní nada, en castellano si, anteriormente teníamos taller, para elaborar

³¹ Escuela 821. Urbana-Oficial. Leo, Pienso y Aprendo.

³² Escuela 1909. Urbana- Oficial. Leo, Pienso y Aprendo/Escuela 15113. Urbano-Oficial. Leo, Pienso y Aprendo.

³³ “IP: ¿Y vos te capacitaste por tu cuenta no más profe en ese sentido para guaraní? DR: Sí. IP: Autodidacta.

DR: Sí” (Escuela 6372. Urbano-Privada. Sin Programa).

³⁴ Escuela 4170. Urbano- Privada. Sin Programa



justamente cuentos, pero guaraní una vez creo que tuvimos un congreso que era hace tiempo, pero guaraní aquí en san Lorenzo nunca. (Escuela 4170. Urbano-Privada. Sin Programa).

La docente siguiente no menciona o identifica alguna capacitación o modelo pedagógico en particular al cual se adscribe y que le haya marcado su manera de enseñar, a pesar de encontrarse en ese momento cursando psicopedagogía; para ella el aprendizaje se da en la praxis de todos los días, siguiendo un sistema de ensayo y error:

“¿Dónde aprendiste a enseñar de esta forma profe?”

DR: En la práctica

IP: ¿Sí?

DR: En la práctica sí, porque no hay un instituto de formación docente ni una universidad que te así vas a enseñar porque traer al campo es totalmente diferente, uno, uno va aprendiendo a medida que uno va pasando los años y con cada grupo uno aprende algo nuevo y hay cosas que uno va desechando y hay cosas va incluyendo ¿verdad?” (Escuela 1909. Urbana-Oficial. Leo, Pienso y Aprendo).

La formación docente para enseñar castellano no difiere mucho: Sólo tres docentes manifiestan haber aprendido en clases magistrales o capacitaciones o jornadas. La expresión de no haber tenido un tutor que le diga cómo enseñar se repite también para castellano.

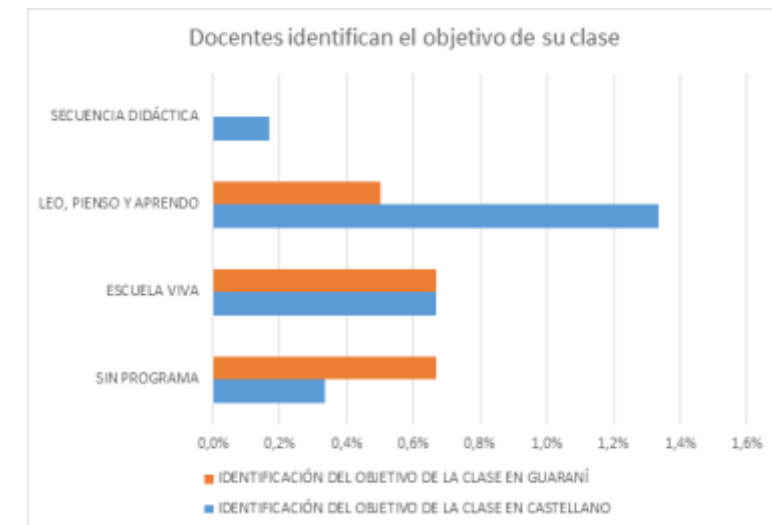
Llama la atención de que ninguno de los docentes de la muestra, al hablar sobre su formación, se hayan referido a ninguno de los programas por los cuales ha pasado su escuela, independientemente de haber participado en ellos o no.

La praxis pedagógica concreta en el discurso docente

Varias preguntas previstas por el protocolo estuvieron orientadas a hacer reflexionar al docente acerca de los aspectos que enmarcan su praxis pedagógica concreta, como ser la intencionalidad de la clase (objetivos y planificación) y la lógica (estructura) de la misma.

Docentes identifican los objetivos de su clase y el logro de objetivos por parte de sus alumnos

La mayoría de los docentes ha descrito el objetivo de sus clases. En algunos casos, en lugar de dar el objetivo, es descrito el tema o el contenido de la clase, por ejemplo “Figuras literarias”³⁵ o “Paraguay expuesto”.³⁶ En otros casos el docente confunde el objetivo de la clase con el argumento del texto tratado, es decir identifica al texto con la clase, con lo cual el texto encarna la intencionalidad de la lección. Este análisis se delimitará a describir si es que el docente ha identificado o no los objetivos o la intencionalidad de la clase.



³⁵Escuela 2978. Urbana-Oficial. Leo, Pienso y Aprendo.

³⁶Escuela 821. Urbana-Oficial. Leo, Pienso y Aprendo.

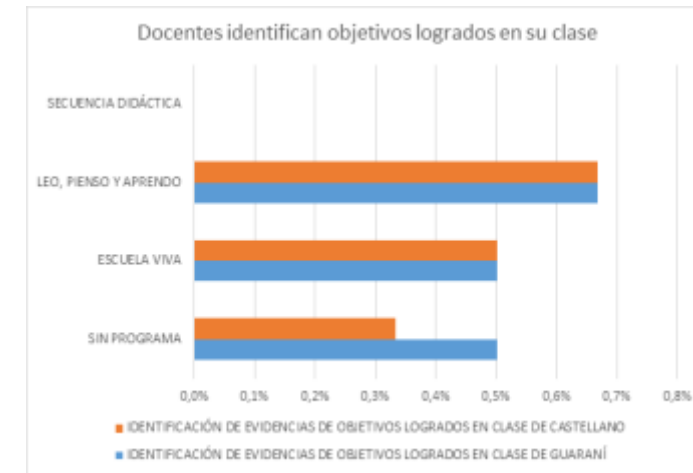


Las menciones sobre los objetivos representan el 4,3% del total las menciones y ocupan el sexto lugar en la distribución de los temas consignados. El gráfico ilustra la identificación de objetivos en el discurso de los docentes: Las escuelas que han tenido el modelo "Leo, Pienso y Aprendo" tienen el mayor número de menciones acerca de identificar el objetivo para las clases de castellano y menos frecuencia de objetivos identificados para clases de guaraní en comparación con las escuelas "Escuela Viva y las escuelas "Sin Programa". Estas dos tienen igual número de menciones para clases de guaraní, pero las escuelas "Sin Programa" han identificado menor cantidad de veces los objetivos de sus clases de castellano. La escuela de "Secuencia Didáctica" sólo ha identificado objetivos para clase de castellano.

Se ha preguntado a los docentes si había sido posible para ellos observar evidencias de que el objetivo que se había planteado para la clase haya sido logrado. La mayor parte de las veces los docentes aluden que el objetivo ha sido logrado. Las evidencias las recogen en las respuestas correctas (en la percepción docente) a las preguntas que habían hecho a sus alumnos en el transcurso de la clase o en los trabajos que estos realizaron por encargo del docente.

No hay reflexiones docentes relacionadas a este punto que analicen el cumplimiento de objetivos reflexionando el método que utilizaron para llegar a cumplirlo y si este método pudo ser reconocido y reflexionado por sus alumnos.

En el siguiente gráfico se aprecia la identificación del logro de objetivos en la percepción del actor docente.



Sólo en las escuelas "Sin Programa" hay una predominancia de logros de objetivos en las clases de castellano, luego, salvo en la escuela de "Secuencia Didáctica" que no tiene menciones en este punto, las escuelas de los otros dos programas presentan una distribución análoga en identificar logros de objetivos, tanto para las clases de guaraní como para las clases de castellano.

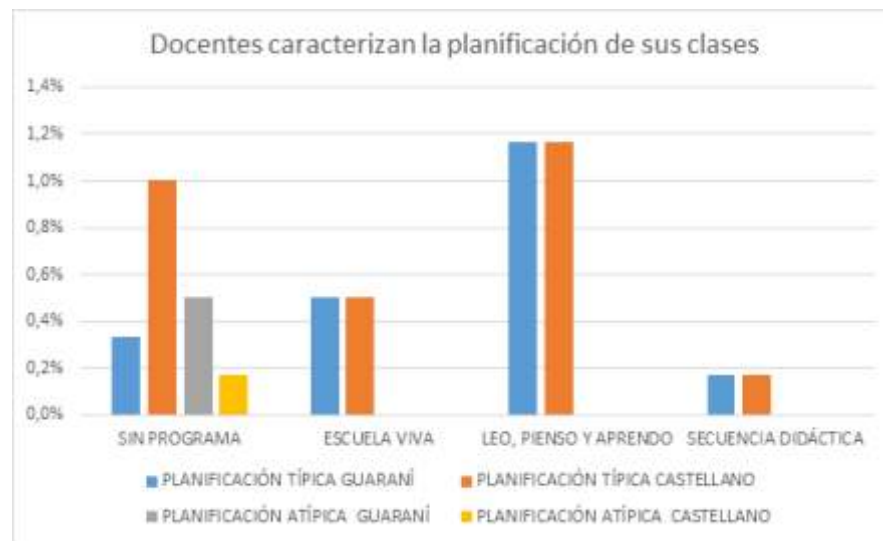
Docentes caracterizan la planificación y a su clase como habituales o típicas

La mayor parte de los docentes, independientemente del programa que haya recibido su escuela, caracterizan a la planificación de su clase como "típica", esto quiere decir, como un ritual común que sigue las mismas reglas, que se basa y se adecua al programa establecido o a la forma que el docente tiene de preparar habitualmente y que para el momento de la videograbación no había cambiado. Las menciones sobre la planificación ocupan el cuarto lugar en el conjunto de temas consignados y representan el 5,7% del total de menciones.

Como se aprecia en el gráfico, las escuelas "Sin Programa" tienen más menciones



sobre la planificación típica de su clase en castellano y algunas menciones sobre planificaciones "atípicas".



Una planificación "atípica" tanto para castellano como para guaraní se dio en una escuela que basó su planificación no en el Programa sino en un "Proyecto áulico", el único mencionado en toda la muestra.

DR: Bueno nosotros trabajamos por, por proyectos áulicos ¿verdad? yo tengo mi proyecto áulico donde están los temas, los indicadores, inclusive las estrategias a ser trabajadas, entonces están los contenidos ya establecidos para desarrollar en el mes en este caso y tenía previsto lectura comprensiva entonces está lectura después tiene muchos otros contenidos eh, para ir trabajando seguir trabajando, entonces empiezo yo con la lectura comprensiva después vamos a ir trabajando más otros indicadores de lectura comprensiva, después vamos a ir trabajando ortografía,

gramática, pero a partir, todo a partir de este texto, entonces tengo a en mi proyecto áulico tomo de ese el contenido y planifico". (Escuela 2840.Rural-Privada. Sin programa).

Un docente identifica su planificación como diferente por no haber seguido el "instructivo":

IP: Profe y eh, ¿cómo preparaste esta clase de guaraní de hoy? ¿Preparaste de manera diferente o habitualmente soles hacer así tu clase?

DR: Y bueno esta vez un poco diferente, por el tema mismo a veces da para hacer en forma diferente, muchas veces hay que seguir el instructivo verdad. (Escuela 2830. Rural-Oficial. Sin Programa).

Ejemplos de planificaciones identificadas como típicas o habituales.

"Bueno nosotros preparamos en esta escuela, e es un arreglo interno y decidimos que vamos a planear en la planificación por ejemplo, este es mi cuaderno de planes verdad, este es mi cuaderno de planes, y eh, cuando nosotros entregamos todos los viernes en dirección, y planeamos una semana antes para la semana siguiente, por ejemplo, o sea este viernes tengo que entregar lo que voy a desarrollar la semana que entra, que viene, y como preparé es siguiendo el programa o sea eh, tengo textos, tengo el programa y sigo la secuencia de lo que me pide el programa, no es que yo decidí bueno mañana voy a dar tal cosa, no, sigo la secuencia, me toco eso para hoy entonces eso lo que desarrollé de acuerdo al programa". (Escuela 15113, Urbana- Oficial, Leo, Pienso y Aprendo).

IP: ¿Y cómo planeaste vos la clase de hoy profe, fue como soles planear?

DR: Sí

IP: ¿Estaba ya en tus planes de la semana? Estaba el plan, sólo que

IP: ¿Cómo lo soles hacer?



DR: Era otro texto ¿verdad?, yo tenía planeado esteee, semestral, justamente la directora me estaba corrigiendo, semestral, era otro texto, pero como yo dije que este texto era útil para mí porque está llegando el día de la madre y entonces pensé en este texto". (Clase de castellano. Escuela 2450. Rural-Oficial. Secuencia Didáctica).

IP: ¿Y la clase de guaraní la preparaste como la soles preparar siempre?

DR: Siempre, si siempre preparo así porqueee eh ese por ejemplo yo empecé ya antes leímos varias veces porque ellos por ejemplo te dicen, te van a leer rápidamente, pero para comprender, después hay que explicarle palabra por palabra y voty pōra que quiere decir hasta que ellos puedan entender y comprender y más encima les cuesta un poquito todavía ¿verdad? (Clase de guaraní. Escuela 2450. Rural-Oficial. Secuencia Didáctica).

IP: ¿Cómo preparó usted su clase de hoy, la preparó de manera diferente o habitualmente?

DR: Habitualmente suelo hacer así, es más rápido, porque es, si van a estar copiando, eh, es difícil para ellos, es le lleva más tiempo y usted ya vio, dos clases en, en, en medio día casi, porque si no hacemos así, hacemos uno, uno y medio, no terminamos, siempre habitúo hacer así, algunas clases son cortas entonces a veces hago fotocopias, tenemos una pequeña impresora, con eso hacemos fotocopias, y, sino hago así con carteles.(Clase de castellano. Escuela 3766. Rural-Oficial. Escuela Viva)

"Yo estoy preparando esta clase como para, así todos los días, eh, estoy preparando así mi clase, de acuerdo con el programa lo que yo estoy preparando mi clase y planeamiento, de acuerdo con el día, en el día de clase"

"No, normal, tanto castellano y guaraní, que hicimos estoy preparando cada día, o sea que, lo que corresponde de acuerdo al horario de clase". (Escuela 3118.Rural-Oficial. Escuela Viva)

sea que, lo que corresponde de acuerdo al horario de clase". (Escuela 3118.Rural-Oficial. Escuela Viva)

IP: ¿Cuándo usted estuvo preparando su clase ¿en qué pensó? ¿Cómo lo hizo? ¿Pensó hacer de manera diferente?, es decir...mañana voy a dar mi mejor clase. En qué pensabas cuando estabas preparando tu clase ¿lo hiciste hoy como lo haces siempre o incorporaste algo nuevo?

DR: Y... bueno... yo el Domingo estuve haciendo mi plan como todos los domingos, eso estuvo dentro de mis planes, y ¿cómo? algo diferente no, yo siempre suelo dar de esta forma y siempre me dio buenos resultados, si tuve que tener en cuenta verdad, que no iba a estar sola, iba ser observada de repente se iba a romper un poquito esa intimidación que tengo con mis alumnos por decirlo así, porque muchas veces cometemos errores justamente te estaba comentando, cometemos muchos errores pero entre chicos al final ahí nomás queda todo, pero como si alguien nos está observando o alguien que me observe en este caso, obviamente que uno bueno yo tengo que procurar hacer esto, no hacer mucho gesto pero me di cuenta de que igual me salía, o sea era algo que no podía por lo visto ya manejar y no, nada nuevo, yo si suelo dar en el tema lectura comprensiva suelo dar de esa forma, suelo traer por ejemplo diferentes temas de cualquier ámbito, la parte deportiva y de ahí saco el tema que yo quiero usar tocando con mis alumnos. (Clase de castellano. Escuela 4170. Urbano-Privada. Sin Programa).

Así como lo hacen para la planificación, caracterizan los docentes a sus clases: Como típicas, es decir, como el tipo de clase que habitualmente realiza, delante de las cámaras o sin ellas. Ningún docente de la muestra ha caracterizado su clase como diferente o como atípica. Esto es formulado en este tipo de aseveraciones:

"¿La clase de guaraní de hoy es una clase típica suya, considera?"



DR: Sí, siempre luego hacemos así la clase, siempre hacemos así” (Escuela 3766.Rural-Oficial. Escuela Viva).

“Sí, generalmente hacemos así la clase, algunas veces cuando encontramos las canciones ponemos en guaraní las canciones ¿verdad?, o de repente jugamos algunos juegos u otra cosa ¿verdad? que sea con respecto al guaraní.” (Clase de guaraní. Escuela 913, Urbana-Oficial, Programa Leo, Pienso y Aprendo).

...” bueno, es porque por el cámara primero verdad, y por digamos que por la visita porque siempre desarrollamos clases así con alumno noma y particularmente la primera vez con una persona digamos que es extraña verdad.

IP: mm entiendo, pero la clase en sí, la forma, e su metodología es suele ser así.

DR: Sí.

IP: Ah, o sea que es una clase típica.

DR: si, o sea independientemente de los otros, si verdad”. (Clase de castellano. Escuela 2830. Rural-Oficial. Sin Programa).

Docentes identifican momentos didácticos de su clase

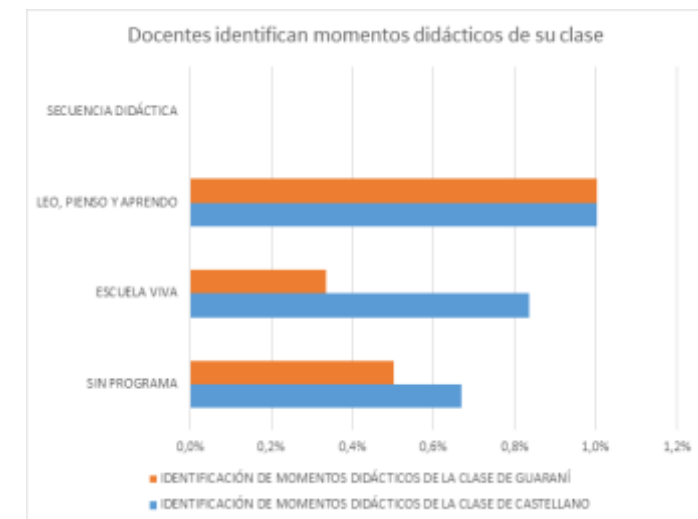
La narración de los momentos didácticos de la clase deja ver la lógica de la clase, el mapa mental que el docente tiene sobre ella, la ruta didáctica, el método, el camino que el docente sigue en una cronología fundamentada pedagógicamente. La identificación de los momentos pedagógicos es un indicador, entre otros, de la conciencia metódica del docente.

En las entrevistas se ha solicitado específicamente a los docentes reconocer la estructura o la lógica de su clase e identificar los momentos didácticos que él o ella percibe en el desarrollo de la misma.³⁷

³⁷Con preguntas ubicadas en el segundo eje estipulado por el protocolo: ¿me puede explicar la “lógica” de su clase (por qué la inicia de esa manera, porqué organiza de esa manera a los alumnos, porqué se dirige a ciertos alumnos, porque usa cierto material, porqué la termina de esa manera?

No todos han logrado identificar la “lógica de la clase”, muchas veces nombran “momentos de la clase”, a veces aisladamente, sin describirlos, sin que ello articule un mapa o sin llegar a fundamentar por qué los dieron o dentro de qué lógica se realizan. Otros, sin embargo, logran identificar los momentos de la clase como parte de una lógica pedagógica e incluso lo fundamentan. En un caso ejemplar de la muestra, que se expone más abajo en este apartado, un docente³⁸ narra de modo paradigmático el método que siguió en su clase para lograr la comprensión lectora. No ha sido habitual encontrar esta narrativa en las entrevistas.

Se han consignado un total de 26 menciones que describen o nombran momentos pedagógicos, esto ocupa el sexto lugar (junto con las menciones sobre los objetivos de las clases) equivalente al 4,3% del total de las menciones en los discursos. De un modo general, puede verse con el siguiente gráfico cómo la identificación de los momentos didácticos ocurre en los diferentes programas recibidos por las escuelas.



“fragmentos” de su clase “¿Cuáles identifica usted?. Ver: “Protocolo para el registro de lecciones en video”. Título 6. P. 21-22.

³⁸ Escuela 1388, Rural- Oficial, Programa Leo, Pienso y Aprendo.



En general, hay una primacía de las clases de castellano para la identificación de momentos didácticos, salvo para el programa Leo, Pienso y Aprendo. En las escuelas que han pasado por el programa Escuela Viva, la identificación de los fragmentos o la lógica de la clase es todavía menor en el caso de las aulas de guaraní, lo cual podría ser un indicador de una menor conciencia metódica para las aulas de guaraní. En la escuela que ha pasado por “Secuencia Didáctica” no se ha hallado ninguna mención al respecto.

Algunos ejemplos en los discursos.

Los siguientes docentes identifican los momentos de la clase y además describen las actividades realizadas en cada fase:

“Por ejemplo el inicio, tenemos ahí el inicio con las motivaciones, los papeles que le entregué por ejemplo era una motivación, una entrada antes de que ellos lean lo que yo estaba, tenía preparado para ellos y después el desarrollo que era identificar en el cartel las palabras que íbamos a utilizar para colocarle a los sinónimos y eso, y la, el final de la evaluación era de completar ellos su trabajito en el cuaderno, nosotros siempre solemos trabajar con ellos”. (Clase de castellano. 3766. Rural-Oficial. Escuela Viva).

“Ah, y como ya le expliqué que el inicio yo siempre hago, ya viste luego, que entro, saludo, llamo la lista, después siempre, eh, hago así algunas preguntas de las clases anteriores que ya había desarrollado, verdad, si va relacionado con mi tema, en este caso yo comencé con esto verdad, entonces no hubo una pregunta anterior.

IP: ¿Es un tema nuevo?

DR: Es un tema nuevo, entonces yo siempre inicio con eso verdad, eh, preguntándoles todo lo que habíamos desarrollado anteriormente para poder

comenzar, verdad, eso es lo que yo suelo hacer, hoy por ejemplo como es tema nuevo entré directo en eso, en explicarles, en preguntarles, verdad, de los animales silvestres verdad, que ellos conocían, entonces ahí comencé, ese es mi inicio, y después ya voy a mi desarrollo cuál es que comenzamos hacer la lectura silenciosa, hacemos, eh, la lectura de la profe, que es lo que a nosotros nos enseñan cuando tenemos nuestra mini jornada, vamos a decirlo aquí, que tenemos que hacer esa lectura el profesor frente al alumno y después con el alumnado, o sea que ese es el proceso que yo hago en el desarrollo, verdad, y después ya viene todas las preguntas referentes dentro ya, ya meto totalmente dentro”. (Clase castellano. 3982. Rural-Privada-Subvencionada. Escuela Viva).

IP: ...” podría explicarme la lógica de su clase, ¿cómo inició?

Iniciamos, no iniciamos con lo típico porque es el mismo porque es el mismo día, verdad, porque empezamos con un ejercicio de relajación porque ellos estaban más o menos cansaditos, estaban, eh para iniciar con otra actividad verdad, siempre hacemos eso, cantamos una canción para que ellos se motiven y, empezamos con la lectura, primero lo leí yo para que ellos puedan escuchar bien, identificar las palabras, palabra por palabra le estaba mostrando cuando estaba leyendo para que puedan leer bien, escuchar primeramente verdad, primero así hicieron hipótesis luego escuchamos el texto iniciamos ahí, luego el cierre y el desarrollo nosotros hicimos, entresacamos las palabras....

IP: Si tuviéramos que identificar fragmentos de la clase de guaraní de hoy profe ¿Cuáles identifica usted profe?

DR: Y el inicio lo que tuvimos fue la lectura, verdad, la lectura, iniciamos ahí como una pequeña motivación y el inicio, y luego el desarrollo que se interrumpió por tu presencia un poquito, pero eso más motivación vienen del receso, con más motivación por eso trabajamos bastante bien hoy y la evaluación que ellos, y el



desarrollo hicimos un poco de entresacamos las palabras, completamos con ellos juntos y luego el , para evaluarse ellos se evaluaron entresacando solos y traduciendo solos ya también en el castellano". (Clase guaraní. 3766. Rural-Oficial. Escuela Viva).

"Usted ¿podría ir nombrando la estructura de su clase del día de hoy?

DR: Estructura; inicio, desarrollo y cierre.

¿Y qué actividad desarrolló en el inicio?

DR: Durante el inicio inducir al tema de acuerdo a las preguntas abiertas que les empezaba a decir, inclusive a emitir juicio crítico antes de leer el texto como inducción al tema.

Para el desarrollo si en esta vuelta utilicé el trabajo o sea individual, porque suelen trabajar también en forma grupal, dual más, en lectura comprensiva a veces si el texto es un poquito más extenso entonces trabajamos en forma dual, porque las características de mi grupo son muy diferentes, tengo alumnos que no tienen demasiada comprensión o sea que tienen adecuación curricular.

Y pare el cierre, a través de las imágenes, recordar lo aprendido y afianzar por supuesto lo que se desarrolló.

"¿A cuál de los momentos le dedicas más tiempo te parece?

DR: Más, en este caso todos por igual, el desarrollo es lo que más lleva un poquito más de tiempo desarrollar, siempre le doy más énfasis al desarrollo y a cierre del contenido, pero en este caso creo que los tres momentos lo maneje un poquito igual". (Clase de castellano. Escuela 6852. Urbano-Privada. Leo, Pienso y Aprendo).

IP: "Y cómo fue, ¿cuáles fueron los pasos que se dio en lo que fue la clase?

DR: Y la indagación, en el inicio comenzó la clase con motivación que eran los dibujos ¿Verdad? y la idea también de que ellos adivinen o más o menos den, tenían una pista para saber de qué trata el texto y además que podía pasar en el texto

¿verdad?

... eh no termine de decirte, en el inicio después del desarrollo ya era tratar el texto en sí, analizar el texto y en el cierre los ejercicios ya propuestos y también hicimos una autoevaluación ya con ellos". (Clase de castellano. Escuela 2858. Rural-Oficial. Sin Programa).

En ocasiones da la impresión de que al docente le resulta difícil comprender la pregunta sobre identificar fragmentos de la clase, ya que la persona entrevistadora debe explicar o reformular la pregunta:

"Si se hablara de fragmentos de su clase ¿qué fragmentos usted identifica en su clase de guaraní?

DR: Y para identificar lo que dice el texto, por ejemplo, eh, hoy por ejemplo nosotros tenemos, nuestro texto es Karancho ha ryguasu kuru, entonces como para identificar, eh, y después pasar en, sinónimos y antónimos

IP: ¿O sea que hubo una primera parte?

DR: Sí una primera parte y otra parte, para identificar que es para sinónimo y que es para antónimo, en guaraní py se dice sinónimo heíse avýva y antónimo jojava

IP: Profe vi que repartiste tus textos a los chicos y ellos leyeron.

DR: Si.

IP: O sea que tu inicio de clase estaría ahí, o sea le repartís un texto le explicas de que se trata el tema de hoy, esos son los fragmentos ¿no? Después le repartís los textos, ellos leen hacen la lectura silenciosa

DR: Lectura silenciosa cada uno, y después ellos explican, y después yo le ayudé como para hacer ejercitario". (Clase guaraní. 3118. Rural-Oficial, Programa Escuela Viva)

A continuación, se exponen algunos ejemplos de menciones en donde se nombran los momentos pedagógicos como hago que "debe haber" o algo que se "debe



hacer” pero los/las docentes no llegan a describir qué actividades abarcó cada fase ni a fundamentarlas pedagógicamente.

Cuando se le pide a la siguiente docente identificar momentos o fragmentos de su clase, al tiempo que intenta interpretar la pregunta, se refiere a lo que “debe haber” como algo que es “obviado un poquitito”, reconoce un momento didáctico en la “parte de la motivación” de los niños/as, hasta que finalmente nombra la secuencia “inicio, desarrollo, cierre” sin especificar qué actividades de la clase incluyeron estos momentos ni de qué manera se desarrollaron ni por qué (fundamentación):

IP: Eh profe, ¿si tuviéramos que identificar fragmentos de la clase de hoy de castellano, cuáles fragmentos identifica usted de la clase de hoy, fragmentos?

DR: ah documentos diagnósticos, eh en cuanto al inicio cierre, desarrollo y todo eso, bueno eh lo que obviamos un poquitito siempre específicamente en sexto grado y no debe de ser así verdad pero un poquito en la parte de la motivación ese es un momento didáctico también, pero nosotros nos motivamos en mi grado con estos niños, cada niño, cada grupo de niños es diferente con él por ejemplos nosotros o sea yo les manejo diferente en el sentido de que...”

IP: “¿De los niños del grupo, como vos los motivas?”

DR: A ellos, nosotros bromeamos, ellos me hacen bromas a mí y yo les hago y así nos comenzamos a motivar y por el tiempo que tenemos también en cuanto a lo que te explique hace rato de que son lentos y tuvimos el inicio que era el saludo verdad, después la introducción al tema que recordamos la clase anterior y después tuvimos el desarrollo y el cierre que fue con la evaluación”. (Clase castellano, Escuela 15113. Urbano-Oficial. Programa “Leo, Pienso y Aprendo”).

En la línea de la anterior, la siguiente docente identifica los momentos de su clase, pero se refiere a estos de un modo general, como algo que se debe hacer, pero no

es posible apreciar en el discurso cómo el esquema al que se refiere se desarrolló en el aula de guaraní observada en concreto.

“Profe, eh, podés explicarme la lógica de tu clase ¿Por qué inicias de esa forma, porque terminas así?”

DR: Y, tenemos que tener motivación, si o si, la motivación luego tenemos que dar el desarrollo, la evaluación, la conclusión y la evaluación, son procesos que básicamente todo educador, todo educador llevamos, hacemos ¿verdad? para poder llegar al objetivo.

IP: Y eh, ¿esos son los fragmentos que identificas ¿no? de tu clase?”

DR: Sí, sí” (Clase de guaraní. Escuela 1909, Urbana-Oficial. Leo, Pienso y Aprendo).

“DR: Yo creo que así lo yo tenía planeado, si, así las actividades porque tiene su proceso pues que hay que tener en cuenta para desarrollar el contenido ¿verdad?, el inicio, el desarrollo y el final que siempre tenemos que tener en cuenta” (Clase de guaraní. Escuela 2978. Urbana-Oficial. Leo, Pienso y Aprendo).

A veces los/as docentes describen el proceso de la clase con un solo momento didáctico, por ejemplo, la lectura en voz alta:

“**IP:** ¿Y el proceso de la clase cual fue profe de la clase de guaraní?”

DR: Y también comenzaron a leer, comenzó con el título luego hasta un punto, cada uno cada uno por más que no leen bien todavía alguno por lo menos que trate de deletrear”. (Clase de guaraní. Escuela 6372. Urbano-Privada. Sin Programa).

La siguiente docente escapa a la convención cronológica de “inicio, desarrollo y fin” y devuelve la pregunta con una respuesta inusual en el conjunto de la muestra: Como único criterio de la lógica de la clase refiere el proceso propio del grupo, ese movimiento que es único cada vez y que obliga a la docente a un juego de cintura



que va concatenando la cronología pedagógica, los pasos necesarios para seguir a los aprendices.

“IP: Ya le vuelvo entonces a repetir. Cuando estamos hablando de una lógica hablamos de cómo inicia una clase, cómo se desarrollan los momentos que van como concatenados uno con otro, cómo describiría esos momentos, por cuántos momentos cree que pasó la clase de hoy, si tuvieras que marcar decirte, del uno a los quince minutos, de quince a veinticinco ¿qué va ocurriendo?

DR: Bueno, y realmente, teniendo en cuenta por llamarlo un tiempo creo que vino todo a la vez, o sea creo que una cosa fue dando paso a otra eh, no tuve en cuenta porque yo suelo empezar de esa forma, hablando de la conversación hoy entramos al tema y trabajamos y luego interactuamos, pasan a leer, si es un ensayo tienen que elaborar algo, tienen que pasar a leer, yo creo que, creo que la lógica es seguir el paso, seguir el proceso en sí en sí en todos los momentos...” (Clase de castellano. Escuela 4170. Urbano-Privada. Sin Programa).

El camino de un docente hacia la comprensión lectora: un caso paradigmático de conciencia metódica³⁹

Como fue anunciado más arriba, se expone acá la narración de un docente que describe y justifica las estrategias utilizadas y los pasos que va dando en su clase para lograr el objetivo previsto que es la comprensión lectora. El relato muestra una conciencia metódica en el docente, en donde no se expone la “prescripción” o el “deber ser en la docencia” sino la manera y las razones por las cuales se implementan las estrategias para llegar a la meta que es la comprensión de un texto.

El docente señala haber partido de la intuición, de la suya propia. La indagación a los alumnos/as sobre el tema del texto (en el segundo momento de su secuencia

didáctica) la aplica con el objetivo de que en sus alumnos/as se activen los conocimientos previos acerca de la temática del texto, que en este caso era la carpintería y la profesión del carpintero. El docente trabaja también las expectativas sobre el texto; qué podría pasar en el texto: “entonces ellos, me manifestaron que iba a construir una casa, que iba a echar un árbol, que se iba a construir un puente, una silla, mesa, me estaban citando ¿verdad? algunas cosas de lo que posiblemente pueda ocurrir en el texto y después eso íbamos a confrontar”. Con ello el docente iría, luego de la lectura, a comparar las expectativas de los alumnos/as con lo que el texto presentaba. En un tercer momento se da la lectura del texto por parte del docente; se entiende: la lectura oral por parte del mismo. Él lo justifica alegando que esta es necesaria para que los alumnos puedan “comprender lo que escuchan, para que tengan la capacidad de comprensión de lo que ellos escuchan⁴⁰”. Luego de la lectura del docente, se compara el contenido del texto leído con lo que los alumnos/as habían indagado sobre el mismo y se establecen relaciones (cuarto momento): “confrontamos de lo que ellos indagaron y de lo que eh dice de lo que hay en el texto, de lo que dice el texto y entonces en algunas cosas hubo relación”.

El quinto momento en la secuencia didáctica está dedicado a la lectura por parte de los niños/as y “el conocimiento de los vocablos que para ellos seguramente es desconocido”.

En un sexto momento el docente propicia la construcción de historias alternativas a la del texto: “...” después le indague lo que posiblemente hubiera ocurrido con el carpintero, con los hermanos si es que no construyera el puente...”.

El séptimo momento está dedicado a la pregunta qué aprendieron los niños/as del texto y la narración de la historia por parte de ellos: “La historia, ahí pude también suuu eh, capacidad intelectual, eh su memoria, también eh utilizó un poquitito

³⁹Clase de castellano. Escuela 1318. Rural-Oficial. Programa Leo, Pienso y Aprendo.

⁴⁰Observación: Es posible ver la idea de que la comprensión también pasa por la audición: aprender a comprender aquello que se escucha.



de ellos, su capacidad de memoria que tenían, para que me, para que se vayan recordando lo ocurrido...”.

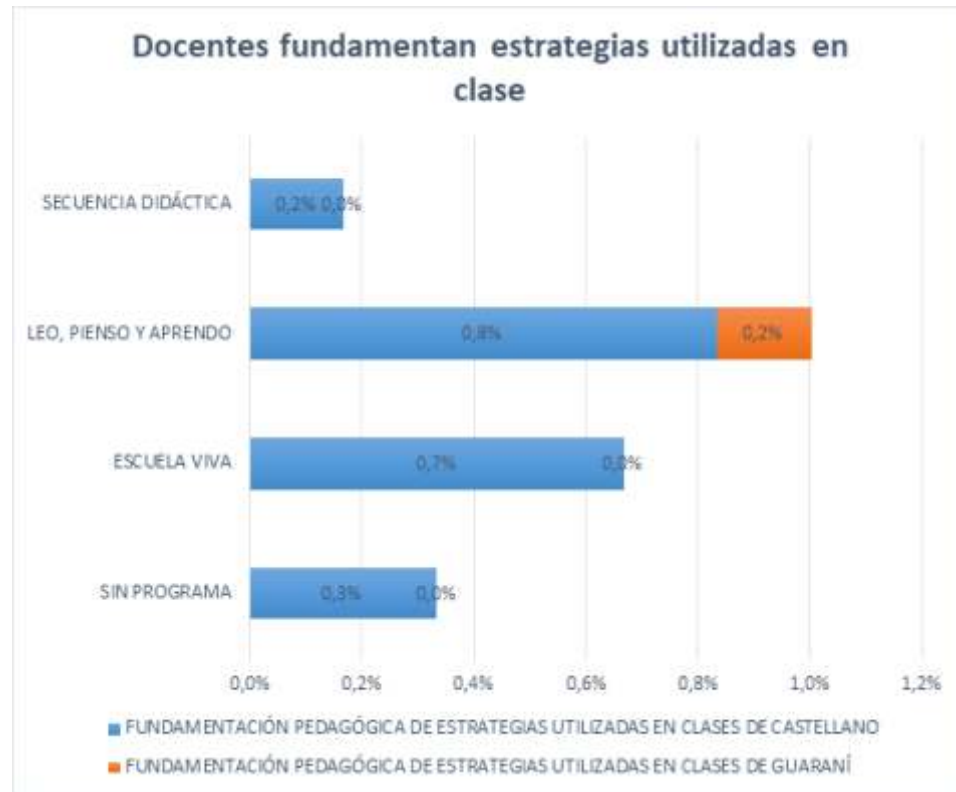
A continuación, como octavo momento, se identifica la moraleja del texto y al mismo tiempo la reflexión va más allá del texto: “...Ehh eso es lo más importante en este relato verdad, la enseñanza que deja el texto yyy tuvieron que, y me contestaron ¿verdad? la enseñanza de lo ocurrido que fue el conflicto y que gracias aa al carpintero llegaron otra vez a reconciliarse y ellos emm después, yo les pregunte acerca de cómo ocurriría, como podría solucionarse un conflicto, un problema ¿verdad? Y ellos me contestaron muy bien...”

Como cierre, el docente convierte la reflexión sobre la enseñanza del texto en motivo de una creación o producción de textos: “...por último les mande que escribieran una carta pidiendo perdón a un amigo con quien tuvieron un conflicto para cerrar la clase...”. El mapa de la lección que resulta de este relato puede ser graficado de esta manera:

INICIO	DESARROLLO	CIERRE
<p>1. Recordar clase anterior.</p> <p>2. Indagación acerca del texto a ser leído</p> <p>a. “...identificar materiales que usa el carpintero...que ellas me digan...sus conocimientos, los conocimientos que ellos tienen acerca de la carpintería...”.</p> <p>b. Expectativas sobre el texto: ¿Qué podría ocurrir en el texto?</p>	<p>3. Lectura en voz alta del texto por parte del docente “para que ellos puedan comprender lo que escuchan, para que tengan la capacidad de comprensión de lo que ellos escuchan”.</p> <p>4. Confrontación del contenido del texto con las expectativas sobre el texto (Qué pudo haber pasado y qué pasó).</p> <p>5. Lectura por parte de los alumnos/as. Trabajo con el vocabulario: sinónimos. ...” para que ellos puedan comprender más entonces el contenido del texto”</p> <p>6. Indagación de lo que hubiese podido ocurrir en la historia.</p> <p>7. ¿Qué aprendieron de l texto? Reconstrucción de la historia por parte de los alumnos/as.</p> <p>8. Identificación de la moraleja del texto</p>	<p>9. Producción escrita en torno a la moraleja dejada por el texto. “...por último les mandé que escribieran una carta pidiendo perdón a un amigo con quien tuvieron un conflicto para cerrar la clase”.</p>

Docentes fundamentan estrategias pedagógicas utilizadas en clase

Las fundamentaciones acerca de las estrategias utilizadas en clase, de la selección de contenidos o materiales, de los planeamientos, son otro indicador de la conciencia metódica del docente, es decir, de una manera de configurar el día a día del aula que se eleva por sobre una práctica carente de reflexión pedagógica.



Han sido consignadas sólo 13 menciones que dan cuenta de una fundamentación pedagógica acerca de las decisiones tomadas en aula, ello ocupa el 2,2% de todas las menciones. En total han sido 7 docentes, el 35% de la muestra, quienes han hecho algún tipo de mención al respecto. Todas las escuelas se hallan representadas, pero son las de "Leo, Pienso y Aprendo" quienes mayor número de menciones poseen y las únicas que han llegado a proporcionar fundamentaciones para las clases de guaraní.

En el siguiente ejemplo, la docente argumenta que la manera de estructurar su clase responde a la intención de motivar a la lectura y proporcionar a los niños/as una herramienta para la interpretación de los textos y que ello, además, le proporciona buenos resultados.

"Siempre yo preparo así mi clase, siempre así, eh, en alguno si aumento un poquito por ejemplo cuando es una materia cortita por ejemplo incluyo otro dentro, pero no, siempre preparo así y siempre comienzo así, o sea desde que me inicie ya, en grado superior, grado inferior, siempre inicio de esta manera

IP: ¿Y, a qué usted, o sea usted, a qué usted cree se deba esa, esa similitud en la planificación de su clase?

DR: Y porque yo veo que así a mi me resulta,

IP: ¿Te resulta?

DR: Me resulta con los niños, y aparte de eso que, nuestros niños de hoy en día no quieren leer, entonces yo les doy eso, una pequeña herramienta porque no es todo verdad, porque muy poco estamos en la sala de clase, una pequeña herramienta para que ellos puedan tener ese pequeño hábito de leer y después interpretar porque el mayor problema que estamos teniendo, no sé si es, no creo que sea solamente en esta escuela, es la falta de interpretación, verdad, yo por eso comencé con preguntas para que ellos entiendan el texto y después voy a lo que quiero" (Clase de castellano. Escuela 3982. Rural-Privada. Subvencionada. Escuela Viva).



La docente siguiente fundamenta por qué utiliza un material (gráfico) determinado. En este caso, se trabaja con un texto escrito en papel sulfite pegado a la pizarra. Es el texto de una publicidad. A partir de esta los niños/as deben trabajar los sinónimos y antónimos. Su fundamentación es que da buenos resultados,⁴¹ que motiva a los alumnos/as.

“Eh, yo veo más buenos resultados en los niños, porque cuando vos pones un cartel, o un escrito, o un dibujo o una lámina, ellos le llama la atención y más quieren aprender, quieren estudiar, les gusta, eh, les motiva más que un escrito en el pizarrón, les gusta, por la motivación más”. (Clase de castellano. Escuela 3766. Rural-Oficial. Escuela Viva).

Docentes de escuelas con el programa “Leo, Pienso y Aprendo” han argumentado sobre la intencionalidad de la clase, sobre estrategias utilizadas y sobre la elección del contenido de la clase. El siguiente es ejemplo es una muestra interesante de fundamentación de la intencionalidad y del planeamiento de la clase. Al narrar su clase, la docente⁴² identifica la intencionalidad de su acción: Presenta su clase como una clase de repaso que abarca los siguientes aspectos: “pautas de lectura”, “trabajar con el texto que era por ejemplo, buscar en el diccionario y entresacar las ideas principales”...La docente es capaz de fundamentar su intencionalidad, es decir, establecer por qué la suya ha sido una clase de repaso; la razón enunciada es que los alumnos/as no habían asimilado el contenido en cuestión: ...“porque resulta ser que nosotros, hicimos una pequeña prueba donde trabajamos con esos indicadores, ¿Pero qué pasó? Había algunos niños que no sabían utilizar el diccionario, no sabían, no conocían los párrafos, entonces volvimos a dar, tuvimos casi una semana y media de esa clase, entonces esto ya fue más o menos el repaso de lo que nosotros ya habíamos trabajado en clase”. Al hablar de la preparación y de la planificación de la clase, se vuelve a percibir la fundamentación de la

⁴¹Hubiese sido interesante formular a los docentes la pregunta ¿Qué de su práctica da buenos resultados en el aprendizaje de los niños? O en términos sencillos: ¿Qué le resulta a Ud.? Este tipo de preguntas abre la posibilidad de reflexionar sobre “buenas prácticas” desde la perspectiva docente.

⁴²Clase de castellano. Escuela 913, Urbana- Oficial, programa Leo, Pienso y Aprendo.

intencionalidad pedagógica: “pero como ellos parece que les cuesta todavía un poco volvemos a dar, generalmente castellano y lectura comprensiva es un poco amplio y difícil, entonces siempre estamos volviendo a trabajar otra vez, continuamente con las mismas cosas”.

El segundo nivel de fundamentación de la intencionalidad pedagógica es más implícito y está basado en un deber ser: Los niños tienen que saber leer bien. Algunos elementos identificados en la entrevista dan pistas acerca de qué es leer bien para la docente: Sobresalen el aspecto del significado y del reconocimiento de las estructuras de un texto (párrafos, idea central) pero también las reglas, como ser la fonética y la postura corporal: “..que son por ejemplo las pautas de lectura que nosotros tenemos, que son por ejemplo, esteee, tomar la postura correcta, utilizar la voz adecuada, estee, también pronunciar correctamente las palabras” ...yo tengo la obligación de tratar de mostrarles un poquitito más la forma correcta de leer, practicando por ejemplo los vocabularios, la pronunciación, porque al ver el video en sí, yo noto, este, que mis alumnos se truncan mucho y yo me apuro demasiado para ir desarrollando verdad, y entonces yo creo que lo ideal sería que cada niño vaya pronunciando correctamente las palabras.”

Aspectos relacionados a la fonética cumplen un rol fundamental para esta docente, que, en su clase, dirigiéndose a sus niños/as, en la fase inicial de repaso, afirmaba:

Antes de empezar vamos a recordar un poquitito las pautas de lectura oral

00:02:37:24 00:02:42:21

A ver quién me dice qué es lo que tenemos que tener en cuenta para

00:02:42:21 00:02:45:11

estee, desarrollar una lectura oral o una buena lectura

00:02:46:16 00:02:47:10

¿A ver, quién me dice, a ver?

00:02:47:17 00:02:48:23



Pronunciar las palabras correctamente

00:02:49:07 00:02:50:22

De a uno a ver

00:02:50:22 00:02:52:17

Pronunciar las palabras correctamente

00:02:52:17 00:02:55:05

Pronunciar las palabras correctamente, a ver

00:02:55:24 00:02:56:22

Tomar una posición correcta

00:02:57:11 00:02:58:09

Tomar una posición correcta

00:02:59:05 00:03:00:20

Respetar al compañero que está leyendo

00:03:01:08 00:03:02:22

Respetar al compañero que está leyendo

00:03:03:24 00:03:05:19

Respetar los signos de puntuación

00:03:06:10 00:03:08:12

Respetar los signos de puntuación, ¿verdad?

00:03:08:19 00:03:17:05

Exactamente es lo que nosotros tenemos que tener en cuenta todo el tiempo para que podamos hacer una buena lectura ¿verdad?

00:03:17:05 00:03:22:07

Ya sea, dentro del salón de clase o fuera del salón de clase ¿verdad?

00:03:22:23 00:03:28:07

Ya sea, en un auditorio donde se encuentran muchas personas, este, escuchándonos

00:03:29:07 00:03:30:12

¿Para qué?

00:03:30:12 00:03:35:19

Para que se nos entienda y se pueda entender también lo que nosotros, este, estamos diciendo ¿verdad?

00:03:36:21 00:03:40:23

El siguiente docente se refiere a las técnicas utilizadas en función a la intencionalidad de la lección y la justifica:

...“y bueno partimos de esta pequeña dramatización para, para ir llegando al objetivo, al objetivo ¿verdad?, que era la creación de un dialogo, y para ello entonces aplique la técnica de los afiches también, las fichas, el cual les tuve que entregar a cada uno ¿verdad?, con diferentes dibujos donde había dos personajes y entonces ellos tenían que fijarse, observar atentamente esos dibujos y ver ehh de lo, a partir de lo que ellos observan entonces realizar el diálogo a partir de ahí”.(Clase de guaraní.1388, Rural- Oficial, Programa Leo, Pienso y Aprendo).

En el siguiente caso, la docente identifica el tema y el contenido de la clase y al mismo tiempo justifica por qué lo vuelve a tratar a pesar de ser un contenido ya desarrollado: porque la docente estima que siempre hay dudas con relación a la temática y la necesidad de que los chicos/as sepan producir sus propios textos.

“Era la enseñanza de Oraciones según la Actitud de hablante, eh, justamente eran clases ya , que ellos tenían conocimiento, que siempre estamos aplicando para elaborar cualquier tipo de texto, más todavía que ahora estamos con el tema de que ellos ya están en 6° grado, que ya tienen que más o menos redactar ya sus



propios ensayos, entonces volvimos a tocar ese tema porque siempre hay una que otra duda; entonces creo que esta fue la oportunidad que yo encontré también para volver a tocar ese tema". (Clase de castellano. Escuela 4170. Urbano- Privada. Sin Programa).

Como puede verse, ninguna fundamentación señalada por los docentes se deriva de una reflexión conceptual o teórica, se trata más bien una reflexión empírica sobre la propia praxis.

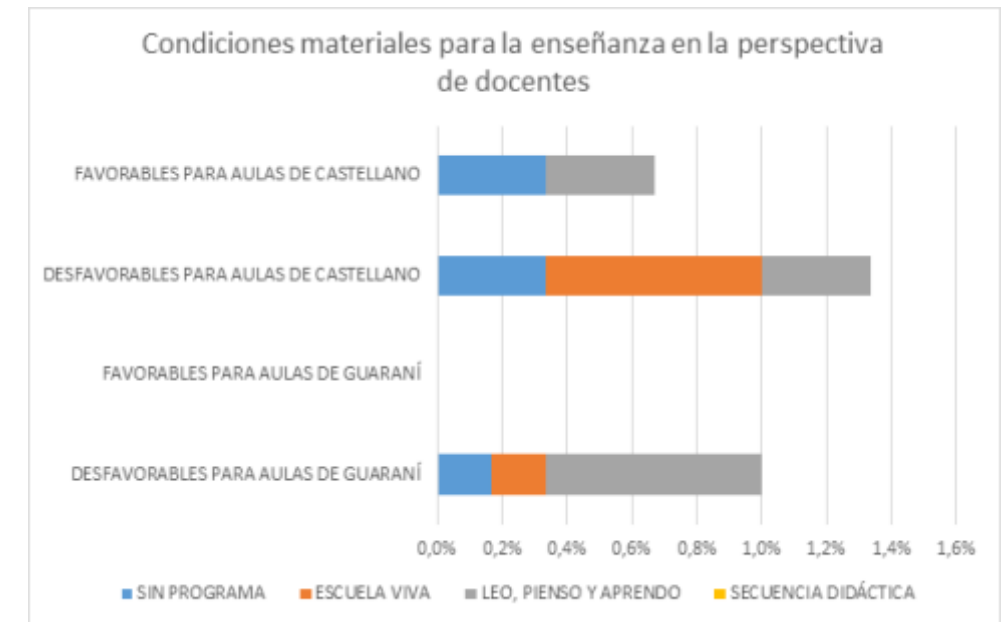
Condicionantes de la práctica: condiciones socioculturales, físicas y materiales para la enseñanza en la percepción de los docentes.

El protocolo de entrevistas incluyó preguntas relacionadas con los condicionamientos socioculturales, físicos y materiales de la práctica docente.

Ha sido posible agrupar las menciones diferenciándolas por idioma y por la calificación "favorable o desfavorable" que estas condiciones fuesen para la enseñanza en la percepción del actor docente.

En los siguientes títulos se describen las características.

Condiciones materiales



Las condiciones materiales para la enseñanza están sobre todo referidas al abastecimiento de medios de la enseñanza: Libros, materiales didácticos, equipos, tecnología. Se han consignado 18 referencias a este tema, lo que equivale al 3,0% del total. El gráfico muestra que para la enseñanza del guaraní no hay condiciones materiales favorables en la perspectiva de ninguno de los docentes entrevistados. Sólo para castellano son favorables, pero únicamente en la percepción de docentes pertenecientes a escuelas "Sin Programa" y de "Leo, Pienso y Aprendo".

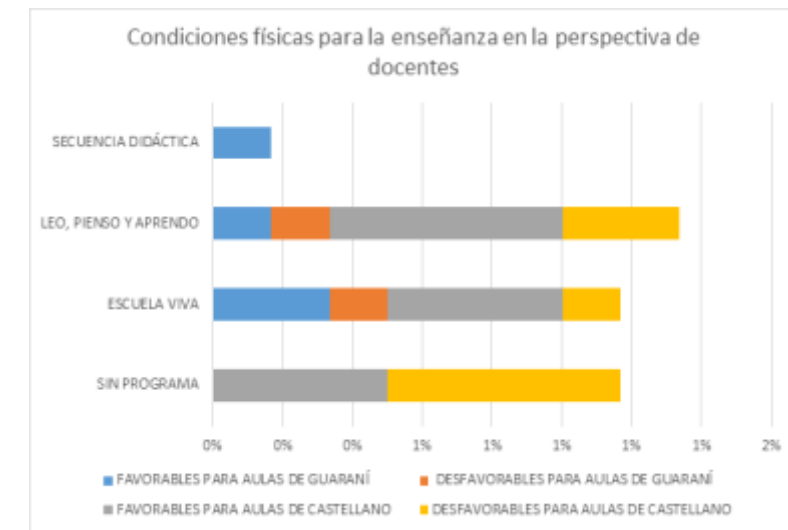


El mayor número de menciones sobre condiciones desfavorables para aulas de castellano provienen de docentes de escuelas "Escuela Viva", en donde se han aludido severas carencias en materiales de enseñanza.

El mayor número de asignaciones sobre condiciones desfavorables para la enseñanza del guaraní proviene de escuelas con el programa "Leo, Pienso y Aprendo". Condiciones materiales favorables para las aulas de castellano sólo existen en la perspectiva de docentes de escuelas "Sin Programa" y "Leo, Pienso y Aprendo". Para las escuelas que pasaron por el programa "Escuela Viva" no existen condiciones materiales favorables para ninguna de las dos lenguas. La única escuela perteneciente a "Secuencia Didáctica" no presentó menciones al respecto.

Para la mayoría de las escuelas de la muestra, los materiales de trabajo consisten principalmente en fotocopias y el medio disponible es la pizarra. En el peor de los casos las fotocopias deben ser costeadas por el docente. En algunos casos las docentes preparan materiales "portables" como ser papelógrafos de papel sulfite, donde copian los textos que serán leídos por los alumnos/as, como una alternativa al uso de la pizarra. Nuevas tecnologías se encuentran casi ausentes en el discurso de los docentes, aunque algunos si hablan de que sería bueno disponer de estas en la escuela, contando con el apoyo de una persona que sepa manejarlas y que ayude en este sentido a la persona docente.

Condiciones físicas



Las condiciones físicas de la enseñanza están referidas al espacio físico del aula: estado y tamaño de la misma, el tipo y estado del mobiliario, el nivel de ruido o de luz y a cómo todos estos factores facilitan o inhiben la forma de enseñar de los/as docentes. Ha habido 23 menciones al respecto, que hacen al 3,8% del total.

Docentes de escuelas "Sin Programa" tienen casi el mismo número de menciones para condiciones físicas favorables y desfavorables para las aulas de castellano y no se han referido a las aulas de guaraní.⁴³ En la percepción de docentes de escuelas con el programa "Escuela Viva" las condiciones físicas más favorables se refieren a las aulas de castellano, seguidas por las de guaraní, mientras que las condiciones

⁴³Hay que tener en cuenta que para los docentes de la muestra es el mismo espacio físico tanto para castellano como para guaraní.



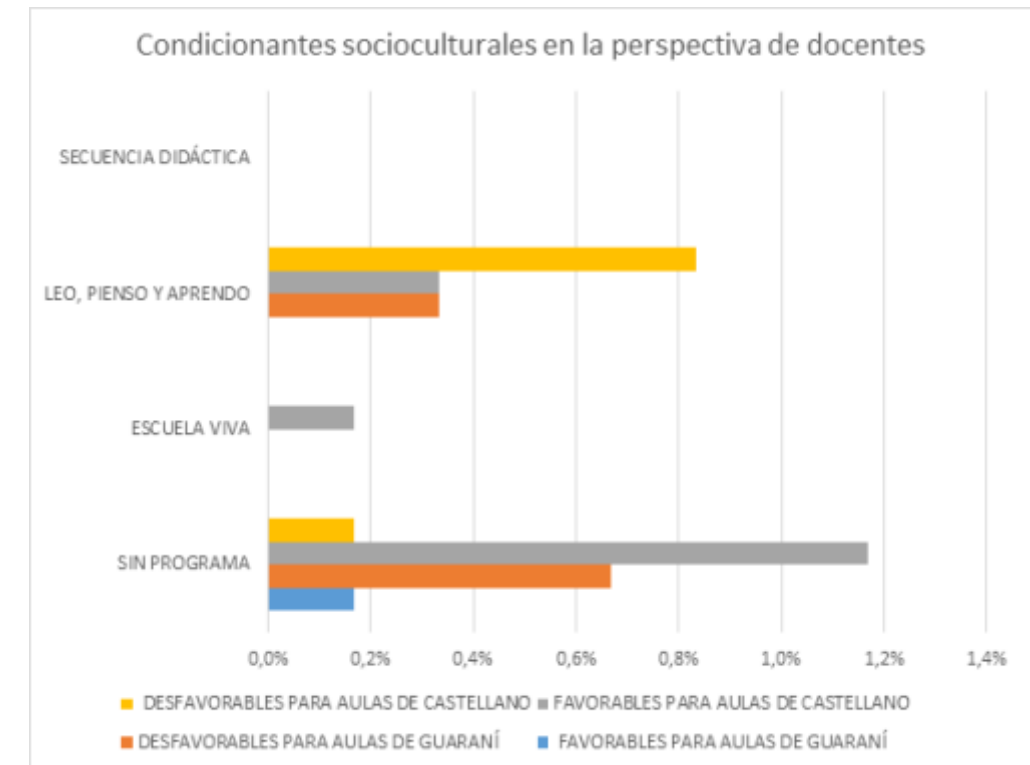
desfavorables para ambas aulas son equivalentes entre sí, pero menores con relación a las favorables.

Docentes del programa “Leo, Pienso y Aprendo” ven más condiciones favorables para las aulas de castellano y luego las opiniones se reparten por igual para condiciones favorables para guaraní y desfavorables para guaraní y castellano.

Condiciones físicas desfavorables tienen que ver sobre todo con un espacio físico reducido, o debilidades en la infraestructura mobiliaria; a veces es percibida como poco favorable la presencia de ruidos o estar expuestos a las condiciones climáticas severas de nuestro país, como lo son las altas temperaturas en el verano. Como condiciones físicas favorables los docentes refieren la disposición adecuada de muebles a pesar del espacio reducido. En ocasiones la disposición de los muebles se realiza en común acuerdo con los alumnos/as. Está presente en los discursos la idea de que las sillas dispuestas en “U” son favorables para la enseñanza-aprendizaje, pero, sobre todo, lo que los docentes manifiestan como necesario para ellos es poder ver a sus alumnos/as y que la disposición de los muebles le permita moverse libremente en el aula, como para poder acceder a todos/as sus alumnos/as.

Condicionantes socioculturales

La persona docente fue invitada a reflexionar acerca de las características de sus alumnos/as, de la escuela, del barrio en donde se ubica la escuela y sobre cómo esto incide en su praxis. Las ideas al respecto dan una aproximación a sobre cómo el docente percibe los condicionamientos socioculturales que enmarcan su práctica. Ha habido un total de 23 menciones, que representan el 3,8% del total. Nuevamente las referencias han sido desagregadas por lengua y según las opiniones pintasen un panorama favorable o desfavorable para la enseñanza.





Llamativo en el gráfico es que en escuelas “Sin Programa” se habla principalmente de las condiciones favorables para las aulas de castellano y que en las escuelas de “Leo, Pienso Aprendo” sobre todo de lo desfavorable para las aulas del mismo idioma. Percepciones acerca de condiciones desfavorables para guaraní han sido más frecuentes en escuelas “Sin Programa”. Para escuelas de “Escuela Viva” sólo existen condiciones favorables para las aulas de castellano y para “Secuencias didácticas” no hay menciones.

Condicionantes socioculturales favorables son, por ejemplo, la estructura familiar sólida de algunos alumnos/as, condiciones humanas e institucionales favorables de la escuela, involucramiento de los padres, o el buen renombre de la escuela.

Como condicionamientos socioculturales desfavorables para aulas de castellano han sido referidos barrios inseguros o marginales, padres que no valoran la labor docente, o que no prestan apoyo; en ocasiones también debilidades institucionales para organizar mejores condiciones para la enseñanza-aprendizaje, como ser la gestión de espacios u horarios para fomentar lectura en los niños/as.

Condicionantes socioculturales desfavorables para aulas de guaraní han sido referidos sólo por una de las docentes de las escuelas “Sin Programa”. En un contexto sociocultural en el que el guaraní no es hablado, ni usado como lengua, la responsabilidad descansa en la docente, que tiene pocas horas de enseñanza del idioma. Esto no parece ser suficiente para aprender la lengua y las condiciones institucionales no facilitan ya que se deja la responsabilidad entera en manos del actor docente.

“IP: ¿Y vos sentís también en lo que es el ambiente en sí, los chicos que son extranjeros ¿verdad?, eso dificulta, facilita, tu trabajo en lo que es la clase de guaraní misma?”

DR: Realmente no facilita en el sentido que solamente conmigo en ese momento, en ese cuarenta minuto, noventa minuto, semanal, solamente ene se tiempo ellos tienen guaraní conmigo después los chicos en sus casas creo que acá no se habla, afuera salen están en grupo en el recreo están todos hablando en su idioma ¿verdad?, y otros hablando en castellano ¿verdad?, pero guaraní, no circula acá el guaraní, no se habla.

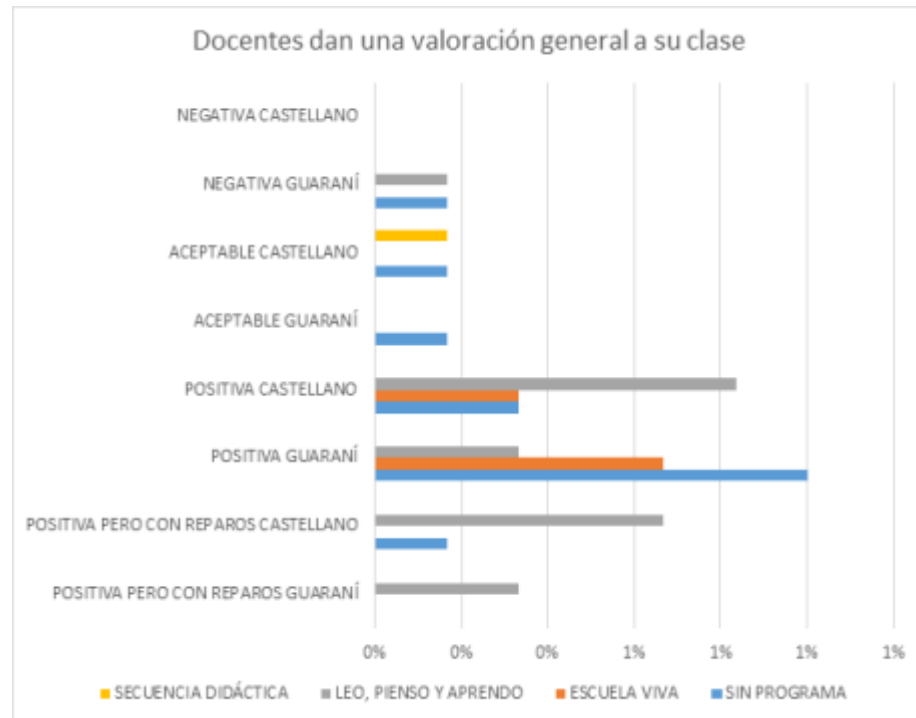
IP: Eso dificulta un poco eso el tema de

DR: No, se le responsabiliza a la profesora que lleva la materia, si la profe hace, bueno en ese momento ellos tienen contacto con el guaraní, con la profesora, los chicos están con la profesora en el momento de la hora de guaraní no más, entonces el ambiente no favorece, no facilita el aprendizaje tampoco” (Clase de guaraní. Escuela 3842. Urbano-Privada. Sin Programa).

Autocalificación docente sobre las aulas observadas

A los/las docentes se les solicitó valorar de un modo general la clase que había sido desarrollada durante la video grabación.⁴⁴ Con 33 menciones, este tema equivale al 5% del total de asignaciones.

⁴⁴Con las siguientes preguntas: ¿cómo califica su desempeño en esta clase, tomando todo en cuenta?, ¿qué tanto influyó en el desarrollo de la clase la presencia de la cámara y la mía (del investigador de campo)?, ¿en dónde aprendió usted a enseñar de esta forma?, ¿cómo le gustaría verse en el vídeo?, ¿qué falta para verse como le hubiera gustado?.

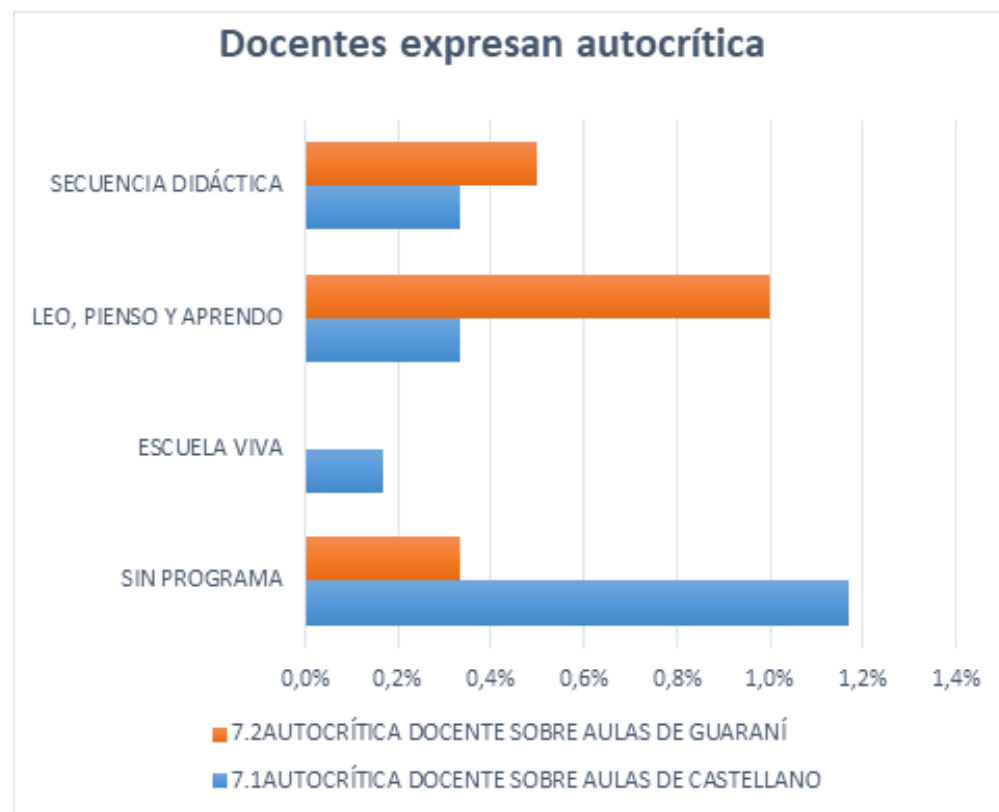


La mayor parte de las menciones se ubican en una calificación positiva por parte del docente, tanto para las aulas de castellano como para las aulas de guaraní. La valoración positiva en castellano es sobre todo para escuelas con el programa "Leo, Pienso y Aprendo", aunque también hay reparos. Valoraciones positivas de la clase en guaraní ha habido sobre todo en las escuelas "Sin Programa". Para las escuelas de "Escuela Viva" todas las valoraciones han sido positivas. Para la escuela perteneciente a "Secuencia Didáctica" existe sólo una valoración negativa para la clase de guaraní. Por último, ha habido valoraciones "aceptable" para clases de castellano y guaraní sólo en las escuelas "Sin Programa".

Cuando los/as docentes expresan que la valoración es positiva, aluden que se sienten conformes con lo realizado, porque los objetivos han sido logrados, porque los alumnos/as aprendieron o han participado. Cuando la valoración es positiva "pero con reparos" los docentes aluden que la clase estuvo bien pero que podría haber sido mejor, o que la clase fue buena pero que los estudiantes no participaron lo suficiente, o que faltan materiales y recursos en la escuela para que la clase sea mejor.



Las calificaciones negativas para guaraní han referido haber percibido incomodidad por parte de docentes y alumnos/as, o no haber podido terminar la clase.



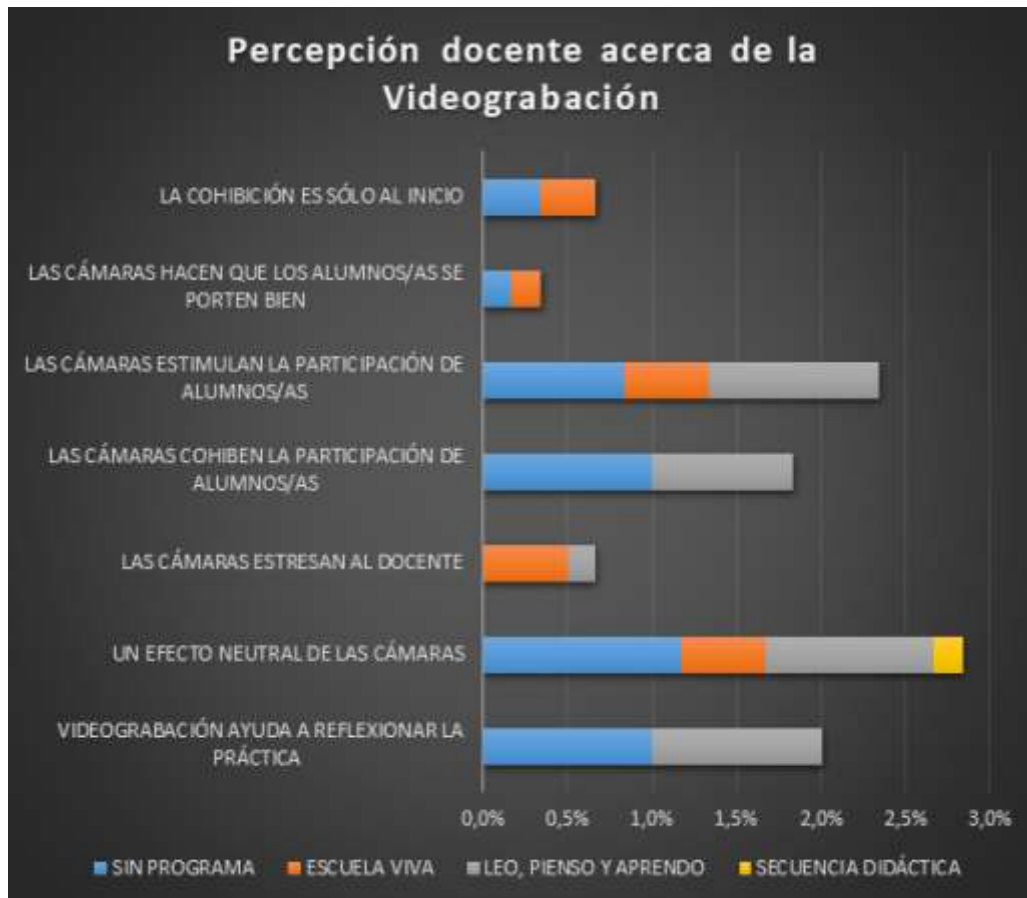
A veces los docentes han formulado autocríticas con relación a la clase observada. Han sido un total de 23 menciones que equivalen al 3,8% del total. Las escuelas "Sin Programa" tienen mayor cantidad de autocríticas sobre las clases en castellano; las de "Leo, Piense y Aprenda" sobre las aulas de guaraní. Todas las escuelas de la muestra han referido autocríticas para aulas de los dos idiomas, sólo las de "Escuela Viva" lo ha realizado sólo con relación a aulas de castellano.

Los docentes señalan en este punto aspectos como ser que al observarse en el video ven aspectos que deben mejorar. Para con las aulas en castellano: Contribuir a la participación de los alumnos/as; trabajar más con los conocimientos previos, dar más de sí mismo/a, hacer más por los chicos, despojarse del método de la "escuela tradicional", cambiar aspectos del final y del inicio de la clase.

Las autocríticas manifestadas por docentes de escuelas "Leo, Piense y Aprenda" sobre clases de guaraní tienen que ver con el manejo débil del idioma por parte del docente, o que el objetivo de la clase no había sido logrado.

La experiencia de la Videograbación en la perspectiva docente

Las preguntas acerca de la valoración de la clase incluían además algunas con relación al proceso de videograbación y cómo esto había afectado la práctica observada. Las menciones al respecto ocupan el tercer lugar en frecuencia, con 64 apariciones que equivalen al 10,7% del total.



El gráfico nos permite ver que, en primer lugar, la presencia de las cámaras ha tenido, en general y principalmente, un efecto neutral en la percepción de los/as docentes de todas las escuelas. En segundo lugar, la opinión mayoritaria es que las cámaras estimulan la participación de los niños/as, lo cual los/as docentes describen expresando que notaron a sus alumnos/as más participativos que de costumbre. Podría decirse que es un efecto "tomar examen" positivo de la cámara en los niños/as.

Otro efecto en los niños/as ha sido el de "cohibición" y otro más bien "disciplinante", cuando los docentes ven en la presencia de las cámaras la razón por la cual los alumnos/as se ha portado muy bien, como no es normal en ellos. Esto ha tenido pocas menciones.

El tercer gran punto con relación a la presencia de las cámaras es que muchos docentes reconocieron en la videograbación un potencial, el de ayudar a la auto reflexión docente acerca de su praxis. Esto ocupa el tercer lugar en importancia en las opiniones sobre los efectos de la videograbación.

Una docente de la muestra fundamenta una decisión pedagógica de aula con el sentido que tuvo para ella haber "adaptado" su clase a la Videograbación, un sentido que trasciende el aula y adquiere una dimensión más política: mostrar la problemática real de las aulas, mostrar cómo está el sistema y situarse a ella misma como un actor que debe mejorar.

"Y también trate de que no sean esos los niños que siempre leen y que van a leer en forma excelente, trate también de que sean algunos niños que están desarrollando ese ehh ese proceso de lectura que yo necesito que ellos mejoren,



además también para que las personas que vienen a observarnos se den cuenta también de cómo estamos, porque generalmente esteee, realizamos una clase magistraal y donde pasan los niños que saben nomás, entonces ahí no se ve realmente el problema, hay que realmente mostrar también un poquitito el problema y también yo digo que tengo que mejorar". (Escuela 913, Urbana- Oficial, programa Leo, Pienso y Aprendo).

Condiciones y posibilidades de mejorar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en la percepción de los docentes

Han sido identificadas sólo ocho menciones en la que cinco docentes se expresan acerca de condiciones o posibilidades de mejorar la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. La mayoría se refiere a las clases de guaraní y provienen de las escuelas con "Leo, Pienso y Aprendo" y "Sin Programa".

Enseñar guaraní puede generar tensión en la persona docente: Una docente,⁴⁵ que trabaja con alumnos/as provenientes de familias de inmigrantes y que por lo tanto no son guaraní hablantes, alega que su incomodidad frente a las cámaras fue sólo en la clase de guaraní y que no se debió a la presencia de las cámaras sino a "su realidad" con relación a la enseñanza de la lengua guaraní. Es una docente que siente que todo el peso de la enseñanza del idioma recae sobre sus espaldas, que el contexto familiar de los niños y niñas no ayuda, razón por la cual no puede más que traducir, aceptar el hecho de que los niños y niñas aprenderán el idioma de "memoria y para pasar los exámenes" y que, si bien ellos muestran una apertura para el aprendizaje, no hablarán la lengua. Esta docente ve como única posibilidad buscar estrategias, como ser canciones, de modo a que sus alumnos/as "vayan apreciando lo que es la lengua guaraní".

⁴⁵Escuela 3842. Urbano-Privada. Sin Programa.

Otra docente que siente tensión alega que para verse como le gustaría verse en el video necesita "manejar más el guaraní"⁴⁶. La conclusión a la que llega esta docente es que hay que "buscar didácticas" y no sobrecargar al docente con grupos numerosos.

"¿Y a qué conclusión llegas?

DR: Y, que hay mucha falencia en la parte de, deberíamos de, eh, buscar didácticas con, ciertos, utilizar ciertas didácticas con ciertos tipos de, tipos de chicos, no sobrecargarle de cantidad de alumnos, sino tratar de tener una cantidad adecuada y tratar de trabajar que de buenos resultados la cantidad de, alumnos". (Escuela 1909.Urbana-Oficial.Leo, Pienso y Aprendo).

Propiciar didácticas o capacitaciones docentes que ayuden a estos a hacer de sus clases interesantes y motivadoras para los alumnos/as, es otra línea de posibilidades sugeridas por los docentes. Por último, para las clases de guaraní, aunque no en último lugar: En las representaciones docentes acerca del sujeto que aprende guaraní, se había destacado que una de las dificultades percibidas con respecto a la enseñanza del idioma radica, para la persona docente de sexto grado, en las debilidades en la enseñanza de la lengua en el primer ciclo de la educación escolar básica. Que esta realidad se revierta, que niños y niñas lleguen con una buena base de guaraní al sexto grado puede ser considerado como una condición para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la lengua guaraní.

La única condición identificada con relación a las clases de castellano fue una más general: tener menor cantidad de clases en aras de una mayor calidad, para que tanto docentes como niños y niñas puedan dedicar más tiempo, entre otras cosas, a la lectura.

...que a nosotros nos exigen ¿verdad?, que tengamos cuatro clases diarias y es difícil realizar las cuatro clases diarias en este horario, yo creo que tendríamos que

⁴⁶Escuela 1909. Urbana-Oficial. Leo, Pienso y Aprendo.



tener menos clases, o sea más calidad que cantidad, y una de esas cosas es la lectura, porque le falta mucho y mucho a todos, a los niños, a los jóvenes, inclusive a nosotros que ya somos este profesionales. (Clase de castellano. Escuela 913, Urbana- Oficial, programa Leo, Pienso y Aprendo).

Conclusiones de la descripción cualitativa de las lecciones:

A continuación, se hace una síntesis de los hallazgos más resaltantes de los discursos, que nos proporcionan una descripción cualitativa de las lecciones, desde la perspectiva docente.

Representaciones del actor docente: La lengua; el aprendiz de guaraní y castellano; la didáctica de ambas lenguas

Se ha visto que aquello de lo que más han hablado los docentes al reflexionar sobre sus prácticas, independientemente del tipo de innovación educativa que haya tenido la escuela, ha sido sobre el niño y la niña que aprende guaraní y sobre la didáctica de la lengua guaraní. Esto parece indicar que la enseñanza del guaraní es un tema que preocupa y ocupa al actor docente: les preocupa sobre todo la dificultad del "guaraní-guaraní"- una de las nomenclaturas que dan al guaraní normativizado- que debe ser enseñando y aprendido en la escuela. Las declaraciones sobre el guaraní están sustentadas en una representación que tiene el actor docente sobre la lengua misma.

Representaciones sobre la lengua

En el discurso docente sobresale una categorización implícita que da cuenta de que, para el/la docente, existen tres lenguas:

a. El "guaraní-guaraní" o "guaraní puro" o "guaraní técnico", que es el guaraní normativizado de la escuela, el que debe ser aprendido, el que es difícil, tanto para el docente como para el niño y la niña, el que genera inseguridad, para el docente,

que siente que no "maneja" esa lengua y para el niño/a que quiere que su maestro sepa y que a veces tiene vergüenza por no comprenderlo o por no pronunciarlo correctamente.

b. El "Jopará", que en la perspectiva docente es el guaraní que habla el niño/a en su casa, el que hablamos "los paraguayos", el que hablan los y las docentes; un guaraní que ciertamente puede ser de utilidad para comprender al "guaraní-guaraní", pero que en realidad no alcanza porque no es el que se debe aprender; un guaraní que implícitamente genera interferencias con el guaraní normativizado, ya que una de las razones que alega el docente sobre las dificultades que tienen los niños/as con la lengua es que éstos hablan el "jopará", no el "guaraní-guaraní". Esta percepción convive con otra, que es que el guaraní gusta y motiva a los niños/as. Los ojos del docente identifican, por lo tanto, una actitud positiva de los niños y de las niñas hacia la lengua guaraní, aunque no sea explícito hacia qué lengua guaraní. Es posible suponer que esta actitud positiva sea para con el "Jopará", que es la lengua en la que tanto niños/as como docentes se sienten en casa.

c. El castellano, que es el idioma evidente, sobre el que no se reflexiona en particular, sino sólo en relación con el idioma guaraní que es más "ameno" y que tiene más "gracia" que el castellano.

Representaciones sobre el niño y la niña que aprende guaraní

Hay tres grandes ideas, interdependientes entre sí, que fueron percibidas sobre el niño y la niña que aprende guaraní. Estas son independientes de la ruralidad-urbanidad y del programa de innovación educativa por el que haya pasado la escuela.

La primera idea es que el guaraní que debe aprenderse en la escuela es difícil para los niños/as, quienes presentan dificultades sobre todo en aspectos relativos a la norma de la lengua: tanto para la escritura como para la fonética.



Para el actor docente esto ocurre porque: a. Los niños y niñas hablan Jopará. b. Porque no retienen lo que aprenden en guaraní y c. Porque la enseñanza del primer ciclo no les ha proporcionado la base suficiente.

Llama la atención lo siguiente: La habilidad comunicativa de los estudiantes predominantemente observada en las prácticas analizadas es la oralidad (hablar en primer lugar, leer en segundo lugar, también para las clases en guaraní). Es probable que para la persona docente sea ésta una manera de trabajar el aspecto fonético de la lengua. Sin embargo, la escritura de los estudiantes como tarea de aula (sea en la pizarra, sea en el cuaderno) es muy secundaria en las prácticas observadas, a pesar de que esto sea identificado como un área de dificultad.

El "Jopará" como fuente de dificultad en la percepción docente nos pone frente a la pregunta sobre las implicancias para la enseñanza bilingüe de la lengua mayormente usada por los hablantes de guaraní. ¿Por qué el "Jopará" hablado por los niños/as es un inconveniente en la percepción docente? El idioma guaraní que se observa en las prácticas video grabadas es el que los docentes caracterizan como "Jopará", a saber, una mezcla entre el guaraní y el castellano. Sobre qué "variante" de lengua usar en el aula, el Ministerio de Educación y Cultura manifiesta cuanto sigue:

"En el caso de la lengua guaraní, la variante a ser utilizada es el guaraní paraguayo, entendida esta como la lengua guaraní utilizada normalmente por los hablantes en las situaciones comunicativas usuales. No se entiende de ningún modo como la variante de la lengua guaraní llena de estructuras lingüísticas castellanas y vocablos prestados innecesariamente. No podemos caer en el extremo de querer utilizar una lengua pura que resulte incomprensible para los alumnos; la utilización exagerada de neologismos que aún no han pasado por un proceso de normalización puede significar la no comprensión de las ideas que se quieren transmitir. Por ello, se aceptan los préstamos en los casos necesarios". (MEC, s/f: 84) (Subrayado: Valeria Vázquez).

La primera prescripción del MEC es utilizar en aula el "guaraní paraguayo". Habría que entender a qué llama el MEC el "guaraní paraguayo", nomenclatura no presente en los discursos docentes. ¿Será el que los docentes llaman "Jopará"? La prescripción que sigue a la primera define qué "variante" no usar, pero el texto no aclara cuál es "la variante de la lengua guaraní llena de estructuras lingüísticas castellanas y vocablos prestados innecesariamente". ¿Se trata de un segundo "guaraní paraguayo"? La siguiente prescripción, luego del punto seguido, habla de una (otra) lengua "pura", potencialmente incomprensible, que también debe ser evitada. ¿Otro guaraní? ¿El puro? ¿El número tres? Para evitar caer en ese extremo (de usar una "lengua pura") es que están permitidos "préstamos en los casos necesarios".

Interesante es constatar que la prescripción del MEC no es el exilio del aula de la lengua guaraní usada "normalmente por los hablantes en las situaciones usuales". Cabría sin embargo preguntarse cómo entiende el actor docente estas prescripciones lingüísticas y con qué herramientas (lingüísticas y didácticas) establece los límites necesarios en el aula. Ya que: ¿Cómo y quién determina dónde comienza un neologismo inentendible, hasta dónde los préstamos de la lengua castellana son aceptables y cuándo son innecesarios? ¿Es una necesidad de claridad o de herramientas metodológicas en cuanto al uso de la lengua guaraní en el aula lo que genera la percepción de dificultad que ve el docente con relación al "Jopará" en la enseñanza del guaraní?

La percepción docente de que los niños/as que aprenden guaraní no retienen lo que aprenden, puede explicar el hecho de que en las clases observadas de guaraní predomine la repetición, que sin duda es indicador de una estrategia utilizada para el aprendizaje de la lengua: la fijación a través de la repetición, que permite ejercitar patrones de la lengua pero sin mayores resultados porque la mayor parte de las veces resultan en mecanismos sin sentido para los estudiantes, razón por la que tienden a olvidar lo ejercitado.



La segunda idea presente en los discursos es que a los niños y niñas les gusta el guaraní: En el imaginario docente, a los niños/as les gusta hablar guaraní y ello no ocurre solamente en un contexto rural, sino también urbano. El gusto por el guaraní está asociado a una representación sobre la lengua misma presente en los discursos, como ya fue mencionado: que el guaraní es simpático y ameno, en comparación con el castellano. No es evidente en el discurso docente "cuál guaraní" es el que motiva a los niños y las niñas. Si se asume que el "guaraní-guaraní" es el que genera dificultades e inseguridades, podría suponerse que el actor docente se refiere en este punto al "Jopará" como el idioma que gusta a los niños/as.

Asociado a la idea del gusto por la lengua aparecen intuiciones docentes acerca de qué es lo que les interesa a los niños/as que aprenden guaraní o cómo despertar su interés. De hecho, algo interesante es que los docentes parten del supuesto de que al niño/a debe interesarle la temática de la clase para poder aprender el idioma. Un indicador del aprendizaje para los docentes es que, si el niño/a responde, es señal de que les gusta y de que están aprendiendo. El énfasis en lo que interesa a los niños en guaraní se dio en las escuelas que tuvieron como programa a Escuela Viva.

La tercera idea presente en los discursos sobre el guaraní y el sujeto que aprende es que la condición de éxito del aprendizaje del guaraní en la escuela es que el niño/a hable guaraní en el hogar. Una opinión asociada a esta idea es que toda la responsabilidad del aprendizaje del guaraní cae sobre los hombros docentes ya que las familias o los padres no valoran el guaraní. Esta idea, llevada al extremo, deja entrever que, para el actor docente, el guaraní como lengua enseñada y de enseñanza, no es, en realidad, enseñable; al menos no en la escuela.

Representaciones acerca del sujeto que aprende castellano

El niño o niña que aprende castellano es, para el docente de la muestra, un niño/a al que le gusta jugar con el lenguaje, cantar, participar, le gusta el dibujo, la entonación, es un niño que aprecia más los textos que no están copiados en la pizarra; el docente estima que copiarlos de la pizarra le distrae. Este niño tiene dificultades en interpretar los textos (según el actor docente leen y no comprenden lo que leen), así que le resultan mejor los textos fáciles. Este niño, al igual que el que aprende guaraní, puede olvidar rápidamente lo aprendido y se distrae fácilmente.

Tres ideas se destacan con relación a cómo el docente percibe la didáctica del guaraní. Estas están presentes en los discursos de todas las escuelas, de todos los programas, tanto en localidades urbanas como rurales.

a. La traducción al castellano como la estrategia metodológica adoptada y utilizada en clases. La traducción referida por los docentes ha sido observada en las prácticas video grabadas y en ella resaltan dos aspectos: Lo realiza el docente de manera programada o pide a un alumno/a que lo realice, de manera programada, no espontánea. La traducción consiste en la traducir vocablos en guaraní de los textos de lectura al castellano. La traducción está más centrada en resolver aspectos semánticos que en entender las reglas de la gramática. Que la gramática como contenido de la clase no sea lo preponderante coincide con los resultados arrojados por las observaciones de las clases video grabadas: Los contenidos de lección de lengua predominantes son la fonética y aspectos vinculados a la semántica que se realizan sobre todo con tareas del tipo buscar significados en el diccionario (tanto para castellano como para guaraní); la gramática y la ortografía ocupan el menor porcentaje de tiempo en las tareas referidas a la lengua. De nuevo sobre la traducción, sería interesante preguntarse por qué para el maestro/a la traducción es la salida posible en términos de didáctica de enseñanza de la lengua



(algunos docentes han llegado a señalar que es la única alternativa con expresiones del tipo “es la única manera”, o “no hay otra forma”): ¿Se debe esto a un exceso de “neologismos” en el guaraní de los textos utilizados como material de trabajo? A pesar de que, como fue referido anteriormente, el Ministerio no recomienda la utilización “exagerada de neologismos” ni el uso de una “lengua pura” (MEC, s/fb: 84).

b. La adaptación de la didáctica del castellano a las clases de guaraní. Esta concepción metodológica presente en el discurso docente es coherente con lo observado en las prácticas video grabadas: un tema que fue tratado en la clase de castellano es tratado con el mismo esquema en la clase siguiente de comunicación en guaraní, sólo que en idioma guaraní. La traducción del guaraní al castellano entonces no es sólo léxica, sino también didáctica.

c. Una tercera idea vinculada a la didáctica el guaraní es la intuición docente de que se debe partir del interés del alumno/a y adecuarse a su ritmo: en la narrativa docente se ven estos intentos. Intuiciones de este tipo han sido halladas sobre todo en escuelas que han pasado por el programa de Escuela Viva, aunque no están ausentes de los otros programas.

Representaciones acerca de la didáctica de la lengua castellana

Al igual que para con la enseñanza del guaraní, la idea de considerar el interés del niño/a se mantiene como intuición en torno a la didáctica de la lengua castellana. Esta intuición e interés genuino por el niño/a que aprende, tanto para las clases de guaraní como para las clases de castellano, no coincide del todo con la imagen más fuerte dejada por la observación de las clases video grabadas: La de una clase fundamentalmente oral y expositiva donde el docente tiene la palabra la mayor parte del tiempo.

Representaciones acerca de la formación docente

Como ya fue referido, el actor docente de la muestra se considera autodidacta, particularmente para las clases de guaraní, pero también para las clases de castellano. La expresión de no haber tenido un tutor que le diga cómo enseñar es una máxima repetida con relación a ambos idiomas.

Tal vez radique en esta carencia percibida por los /las docentes la razón de la distancia entre las intuiciones docentes y la práctica observada. Llama la atención de que ninguno de los docentes de la muestra, al hablar sobre su formación, se haya referido a ninguno de los programas por los cuales ha pasado su escuela, independientemente de haber participado en ellos o no.

La praxis pedagógica concreta en el discurso docente

La mayoría de los docentes son capaces de identificar el objetivo de su clase, aunque algunos lo confunden con el tema de la clase y otros lo asimilan, en ocasiones, con el argumento del texto tratado.

La mayor parte de los docentes, independientemente del programa que haya recibido su escuela, caracteriza a la planificación de su clase como “típica”, esto quiere decir, como un ritual común que sigue las mismas reglas, que se basa y se adecua al Programa establecido o a la forma que el docente tiene de preparar habitualmente y que para el momento de la videograbación no había cambiado. Así como lo hacen para la planificación, caracterizan los docentes a sus clases: Como típicas, es decir, como el tipo de clase que habitualmente realiza, delante de las cámaras o sin ellas. Ningún docente de la muestra ha caracterizado su clase como diferente o como atípica.



En las entrevistas se ha solicitado específicamente a los docentes reconocer la estructura o la lógica de su clase e identificar los momentos didácticos que él o ella percibe en el desarrollo de la misma. Se puede entender a esta capacidad como un indicador de la conciencia metódica de la persona docente. No todos/as han logrado identificar la “lógica de la clase”, muchas veces nombran “momentos de la clase”, a veces aisladamente, sin describirlos, sin que ello articule un mapa o sin llegar a fundamentar por qué los dieron o dentro de qué lógica se realizan. Otros, sin embargo, logran identificar los momentos de la clase como parte de una lógica pedagógica e incluso lo fundamentan. Los momentos “inicio, desarrollo y cierre” sea como descripción de un “deber ser”, sea como una genuina identificación de la lógica de la clase, narrada con actividades y fundamentaciones, están presentes en los discursos docentes y ello funciona como la impronta más llamativa de uno de los programas del MEC, a saber “Leo, Pienso y Aprendo” que, como se señaló en la caracterización de los modelos, prevé como modelo de clase esa estructura cronológica. Esta percepción se sustenta con el hecho de que las escuelas de “Leo, Pienso y Aprendo”, han logrado esta identificación en igual proporción para las clases en guaraní y para las clases en castellano. En las escuelas que han pasado por el programa Escuela Viva, la identificación de los fragmentos o la lógica de la clase es todavía menor en el caso de las aulas de guaraní, lo cual podría ser un indicador de una menor conciencia metódica para las aulas de guaraní.

No muchos docentes han fundamentado sus acciones pedagógicas en las entrevistas, sin embargo, todas las escuelas se hallan representadas y han sido las de “Leo, Pienso y Aprendo” quienes mayor número de menciones poseen al respecto y las únicas que han llegado a proporcionar fundamentaciones para las clases de guaraní.

Sobre los condicionamientos físicos, materiales y socioculturales ha habido variaciones: La mayoría de los docentes percibe condiciones físicas favorables para

las aulas de castellano, aunque no dejen de haber menciones sobre condiciones no favorables para las mismas clases; para las clases de guaraní esta misma tendencia se repite, aunque en menor proporción. En cuando a las condiciones materiales, llama la atención que las mismas sean consideradas desfavorables para las clases de guaraní por escuelas de Leo, Pienso y Aprendo y desfavorables para castellano por las escuelas de Escuela Viva.

La percepción acerca de los condicionamientos socioculturales muestra que los docentes de la muestra hablan de estos sobre todo en relación con las aulas de castellano: mayormente favorables en la percepción de escuelas Sin Programa y mayormente desfavorables para las escuelas de Leo, Pienso y Aprendo.

A los/las docentes se les solicitó valorar de un modo general la clase que había sido desarrollada durante la video grabación. La mayor parte de las menciones se ubican en una calificación positiva por parte del docente, tanto para las aulas de castellano como para las aulas de guaraní, aunque también ha habido autocríticas del docente con relación a la clase observada. Las escuelas “Sin Programa” tienen mayor cantidad de autocríticas sobre las clases en castellano; las de “Leo, Pienso y Aprendo” sobre las aulas de guaraní.

La experiencia de la Videograbación en la percepción docente

La presencia de las cámaras ha tenido, en general y principalmente, un efecto neutral en la percepción de los/as docentes de todas las escuelas. En segundo lugar, la opinión mayoritaria es que las cámaras estimulan la participación de los niños/as, lo cual los/as docentes describen expresando que notaron a sus alumnos/as más participativos que de costumbre. El tercer gran punto con relación a la presencia de las cámaras es que muchos docentes reconocieron en la videograbación un potencial, el de ayudar a la auto reflexión docente acerca de su praxis.



Posibilidades de mejorar la enseñanza de guaraní y castellano desde la perspectiva docente.

Aunque en pocas ocasiones lo hayan referido, existen menciones que pueden ser leídas como sugerencias por parte de los docentes: Para con las clases de guaraní: Disponer de mejores didácticas, y menor cantidad de alumnos/as; que mejore la enseñanza base de los niños y niñas durante la educación escolar básica; para las clases de castellano han recomendado tener menor cantidad de clases en aras de una mayor calidad que pueda servir, por ejemplo, para acumular mayores horas en leer, tanto para niños y niñas como para docentes.

Parte B - PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE 6TO GRADO EN LAS MATERIAS DE LENGUA CASTELLANA Y LENGUA GUARANÍ

El presente describe y caracteriza las prácticas de enseñanza en las clases de lengua castellana y lengua guaraní con estudiantes del sexto grado. Para llevar a cabo este trabajo se seleccionaron 21 variables referidas a las actividades y las interacciones en el aula. Estas son:

- 1.El acto comunicativo del docente
- 2.Docente instruye o explica a los alumnos el procedimiento para realizar las actividades
- 3.Docente hace repaso o repetición del contenido
- 4.Desarrollo de ejercicios o solución de problemas frente a grupo
- 5.Interpretación de textos
- 6.Aplicación del tema a la vida cotidiana
- 7.Explicitación de la enseñanza o moraleja del texto
- 8.Organización del grupo para el desarrollo de las actividades
- 9.Posición del docente en el aula
- 10.Retroalimentación al estudiante o grupo de estudiantes

- 11.Traducción (español – guaraní o guaraní – español)
- 12.Acto comunicativo del estudiante en lo individual
- 13.Acto comunicativo del estudiante en grupo
- 14.Nivel de complejidad de la evidencia de aprendizaje proporcionada por el estudiante
- 15.Evidencias de aprendizaje de estudiantes en lo individual por género
- 16.Evidencias de aprendizaje de estudiantes en grupos por género
- 17.Contenido de la lección de lengua
- 18.Tareas relacionadas con la estructura de los argumentos
- 19.Instrucción a estudiantes sobre producción de textos (en cuaderno o pizarra)
- 20.Comunicación emocional del docente
- 21.Utilización del tiempo

Cada una de estas variables tiene un conjunto de indicadores que fueron observados en los videos y analizados utilizando el software Videograph. En el presente análisis se enfoca en cada una de las variables del estudio tomando el porcentaje de tiempo promedio dedicado a cada actividad con relación al tiempo que duran las lecciones. Además de un análisis general, se realiza una consideración a partir de las diferencias observadas de acuerdo con las características de las escuelas estudiadas: sector (oficial, privado, privado subvencionado), zona (urbana, rural), lengua de enseñanza de la clase (guaraní, castellano) y programa específico que se desarrolla en la escuela o tipo de innovación educativa (Leo, Pienso y Aprendo; Escuela Viva, Secuencia Didáctica, Sin una innovación específica).

1.Acto comunicativo del docente

Con esta variable se consignan los actos de habla según sean manifestados en la oralidad y/o en la escritura. La diferencia entre lectura y dictado radica en que en la lectura los alumnos no son instruidos a escribir (en sus cuadernos o pizarrón) lo

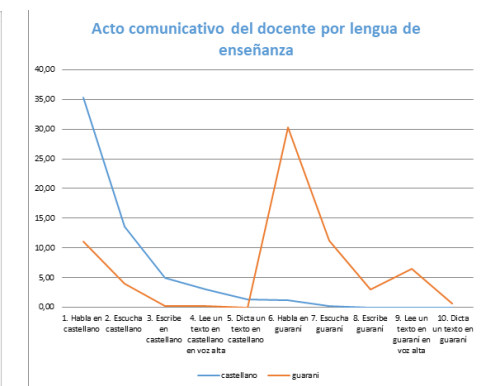
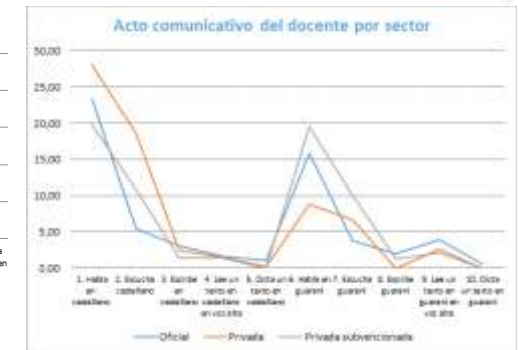
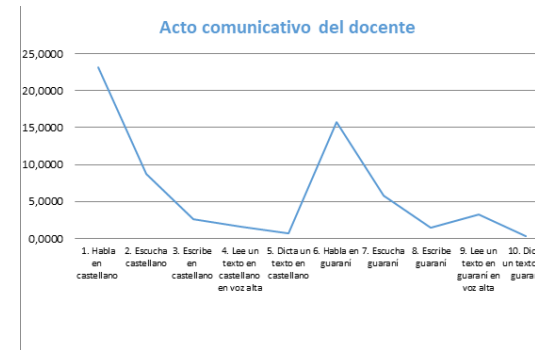


leído; en cambio en el dictado se instruye a los alumnos a escribir (en sus cuadernos o pizarrón) lo leído. Se consigna “Escucha” cuando hay una expresión verbal manifestada por el alumno/a (preguntas-respuestas-lectura en voz alta).

Esta variable incluye los siguientes indicadores:

- Habla en castellano.
- Escucha castellano.
- Escribe en castellano.
- Lee un texto en castellano en voz alta.
- Dicta un texto en castellano.
- Habla en guaraní.
- Escucha guaraní.
- Escribe guaraní.
- Lee un texto en guaraní en voz alta.
- Dicta un texto en guaraní

Los resultados generales de esta variable muestran que el mayor porcentaje de tiempo en la clase es el docente el que habla y lo hace en castellano y en segundo lugar habla el docente en guaraní. Es poco el tiempo que dedica el docente a la escucha de los estudiantes, a la lectura y la escritura. Una primera imagen que se puede obtener es, entonces, una clase fundamentalmente oral y expositiva donde el docente tiene la palabra la mayor parte del tiempo. Esta tendencia es similar por sector, zona y tipo de innovación. Donde se nota una diferencia es si la clase es de castellano o de guaraní. En la primera, predomina el habla del docente en castellano y en la segunda, el habla del docente en guaraní.



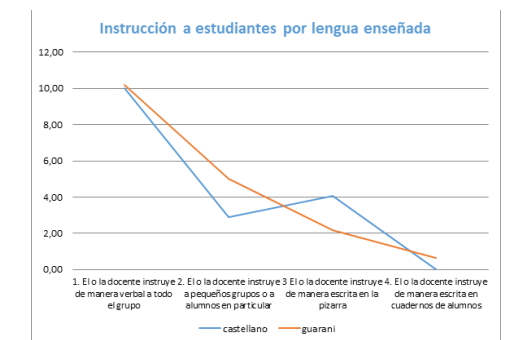
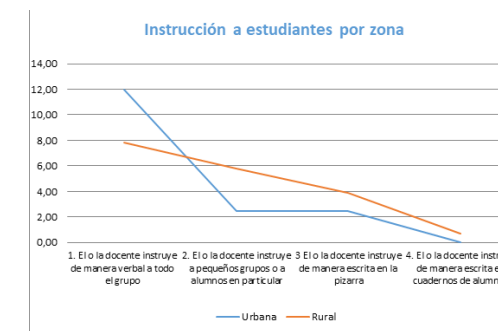
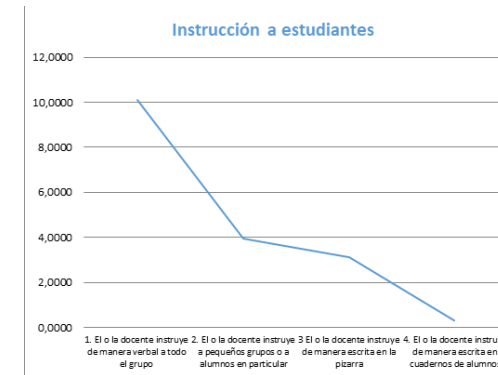


2. Docente instruye o explica a los estudiantes el procedimiento para realizar las actividades

Esta variable hace referencia a los actos de habla en donde la intención del/ docente es dar instrucciones o instructivos sobre cómo se realizará o desarrollará la clase (anuncia lo que irán haciendo) y los pasos que los alumnos deben seguir para realizar la tarea y/ o cómo tienen que hacer determinados ejercicios (“leer bien fuerte”, “atender bien”, “escribir con linda letra”). Dar instrucciones sobre las tareas puede ser realizado en varios momentos de la clase, como ser cuando la docente introduce nuevos bloques, por ejemplo: “Ahora vamos a sacar los diccionarios y vamos a subrayar los vocablos”. Estos actos de habla generalmente no se dan en forma de diálogo o de interacción “pregunta-respuesta”, sino que generalmente es el/la docente el que habla expone, explica, partiendo de la base que los/las estudiantes le escuchan. Incluye los siguientes indicadores:

- El o la docente instruye de manera verbal a todo el grupo
- El o la docente instruye a pequeños grupos o a alumnos en particular
- El o la docente instruye de manera escrita en la pizarra.
- El o la docente instruye de manera escrita en cuadernos de alumnos
-

Lo predominante en esta actividad es que el docente instruye de manera verbal a todo el grupo y en pocas ocasiones se da otro tipo de instrucción (en pequeños grupos, de manera escrita). La tendencia es similar en los diferentes sectores, zonas y lengua de enseñanza. Donde se nota una diferencia es en el programa, donde en Secuencia Didáctica se observa mayor instrucción a grupos pequeños y de manera escrita.⁴⁷



⁴⁷Cabe recordar que no se tiene representatividad estadística, por lo que las afirmaciones que se realizan al desagregar los datos deben ser tomados como conclusiones preliminares que requieren constatación posterior.



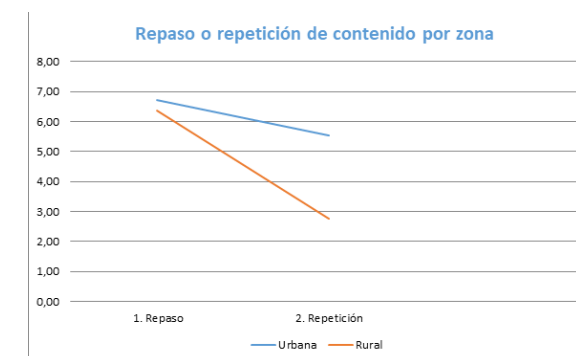
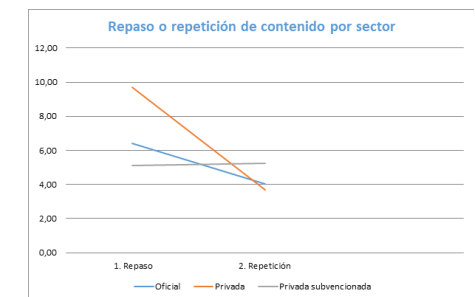
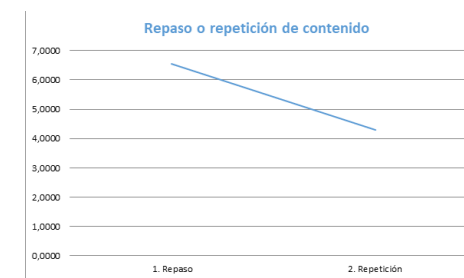
3. Docente hace repaso o repetición del contenido

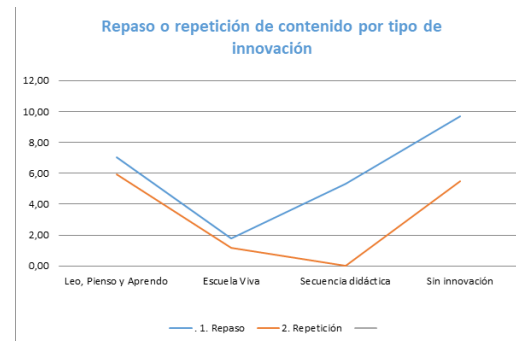
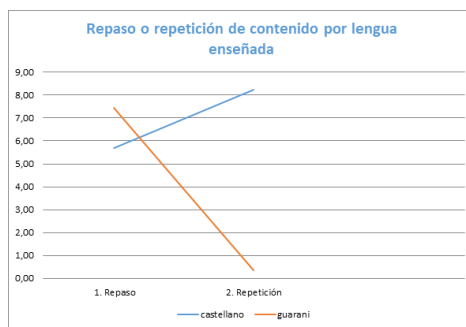
Son actos de habla que se inician con dos intenciones: Repasar un contenido y/o repetirlo de modo a fijarlo en la memoria de los estudiantes. El repaso: Son interacciones (del tipo pregunta-respuesta, o del tipo pedido docente-respuesta del alumnado) que tienen como intención verificar hasta qué punto los alumnos/as retienen en la memoria un contenido desarrollado previamente o cuya intención es traer a la memoria (refrescar) un contenido desarrollado previamente. Esta interacción se inicia generalmente con preguntas de "repaso" o con pedidos de recordar un contenido. Es casi como tomar un pequeño examen de forma oral. Estas preguntas y/o pedidos suelen empezar con frases como: ... "Vamos a recordar lo que hicimos el otro día: ¿en qué consistían las pautas de lectura?" O ¿"en qué consistían las figuras literarias?". La Repetición es una forma de acción didáctica que tiene como finalidad la fijación en los alumnos de los contenidos desarrollados (no la verificación de si estos guardan en la memoria lo que ya se dio). En estos casos la docente hace una exposición en la cual repite lo que se vio durante la clase o en clases anteriores. Sus indicadores son:

- Repaso
- Repetición

Los datos indican que predomina el repaso a la repetición, lo cual resulta una señal positiva, ya que se apunta más a la comprensión y a la memoria que a la fijación a través de una repetición mecánica. Donde se nota un predominio de la repetición es en las clases de guaraní, lo que podría ser indicador de una estrategia de enseñanza de la lengua: obtener una fijación a través de la repetición. Esto permite ejercitar patrones de la lengua, pero sin mayores

resultados porque la mayor parte de las veces resultan en mecanismos sin sentido para los estudiantes que tienden a olvidar lo ejercitado.





individual (solo alumnos) o con el apoyo del docente (alumno ayudado por docente). Esto sería un signo interesante de participación del estudiante en clase, ya que raramente es el docente solo el que soluciona los problemas frente al grupo.

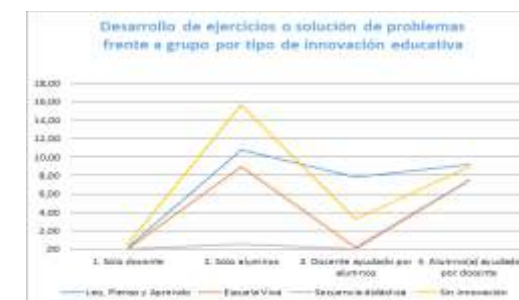
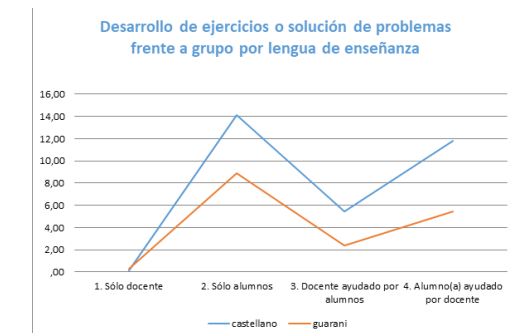
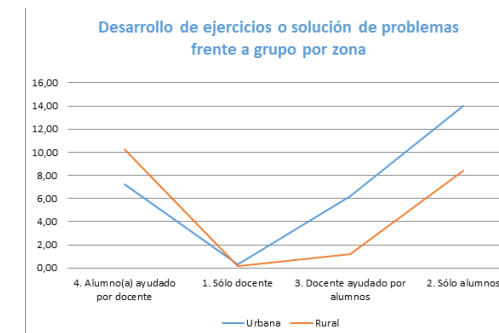
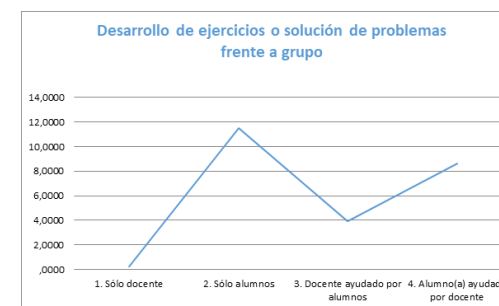
4. Desarrollo de ejercicios o solución de problemas frente a grupo

La finalidad de este tipo de actos comunicativos es la elaboración conjunta de la tarea ya sea por parte del docente, de los estudiantes, o de forma conjunta. La docente hace de guía que va resolviendo los ejercicios con las respuestas proporcionadas por los estudiantes (tipo preguntas sobre el argumento del texto, idea central del primer y segundo párrafo, número de párrafos de los que se compone el texto). Las tareas planteadas pueden ser resueltas oralmente (entre todos) o escribiendo en la pizarra (la docente o alumnos alternadamente).

Los indicadores previstos para esta variable son

- Sólo docente.
- Sólo alumnos.
- Docente ayudado por alumnos
- Alumno(a) ayudado por docente

A partir de la observación de clase se puede notar que predominan las actividades en que los estudiantes solucionan los problemas frente al grupo, ya sea en forma





5. Interpretación de textos

En esta variable se consideran tres tipos de interpretaciones de textos:

1. Interpretación cerrada de los textos: La docente inicia una interacción que tiene como finalidad corroborar la comprensión de un texto. Cuando la interpretación propiciada por el docente es "cerrada", la docente formula preguntas que dejan menos lugar para la elaboración del alumno. En general son preguntas que encierran parte de la respuesta o toda la respuesta; o son preguntas en donde la docente pre-formula la respuesta para que el alumno la complete.

2. Interpretación abierta de los textos: La docente inicia una interacción (del tipo pregunta-respuesta, o del tipo pedido docente-respuesta del alumnado) que tiene como finalidad corroborar la comprensión del texto. Cuando la interpretación propiciada por el docente es "abierta", la docente formula preguntas o hace pedidos de interpretación que dejan más espacio para la elaboración propia de los alumnos; es decir la docente propicia que los mismos estudiantes piensen por sí mismos, con sus propios recursos, en el sentido o significado de los textos. En este caso la docente formula preguntas que no incluyen posibles respuestas. Ej.: "¿De qué les parece a ustedes que habla el texto de la cebra y el burro?" "¿Cuál podría ser el personaje principal...?" "¿Qué le pudo haber pasado a...?" "¿Qué les parece a ustedes que ocurrió?"

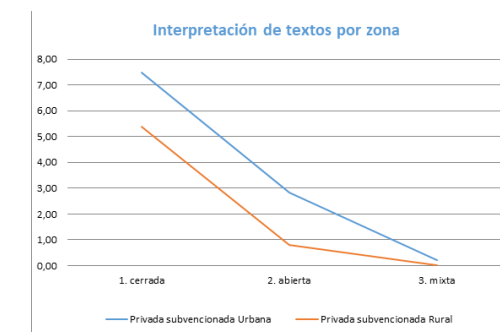
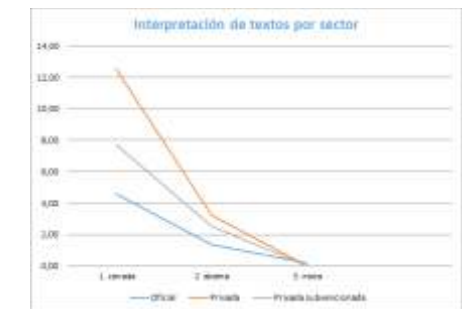
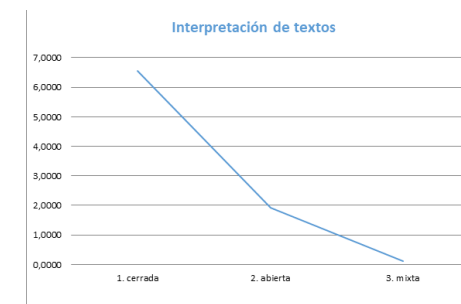
*Sobre la asignación de esta variable: Esta variable se asigna como "segmento".

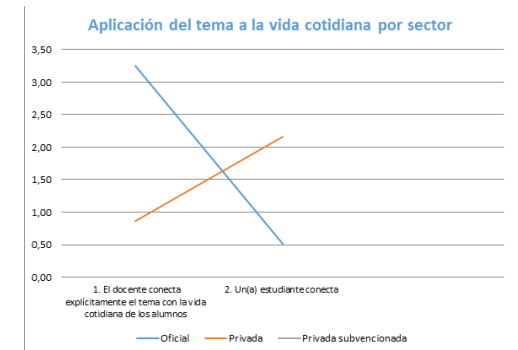
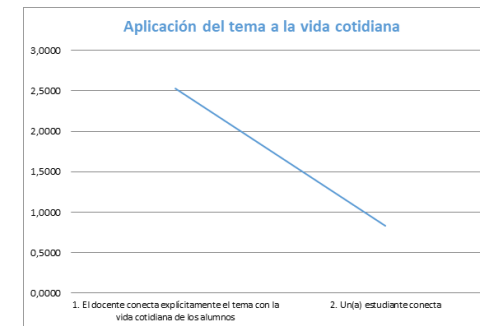
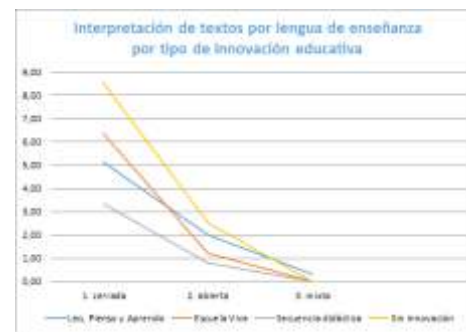
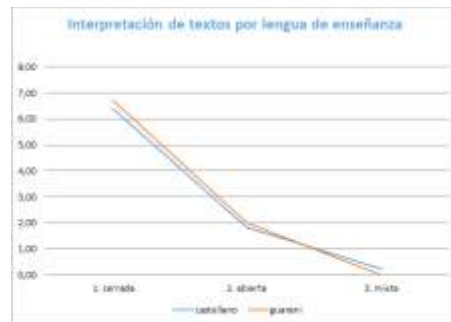
3. Interpretación mixta: Cuando se dé el caso que la docente realice una pregunta del tipo abierta y la respuesta del alumno es cerrada. O cuando el inicio de la interacción sea abierta por la pregunta de la docente y luego se vuelva cerrada ya se por la respuesta de los alumnos o por el resto de preguntas cerradas de la docente.

Por tanto, los indicadores son:

- cerrada
- abierta
- mixta

En las clases observadas predomina la interpretación cerrada, independientemente del sector, zona, si es clase de castellano o guaraní, y si existe algún programa o innovación particular en la institución.



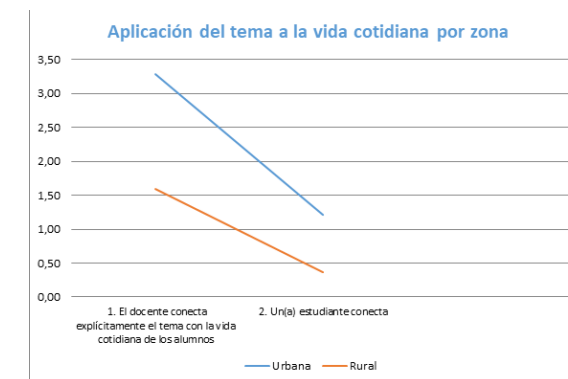


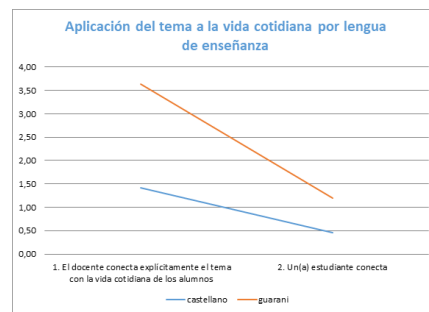
6. Aplicación del tema a la vida cotidiana

Se formula una pregunta, explicación o situación en donde el o la docente retoma el contenido visto en la lección y lo conecta con aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes. Los indicadores son:

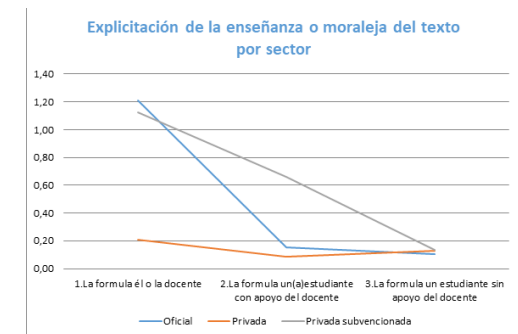
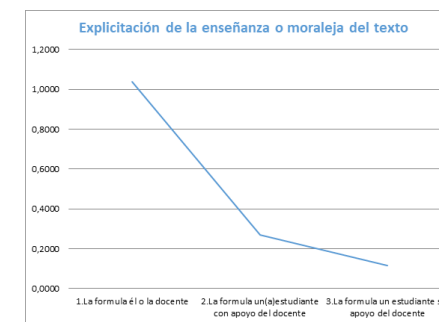
- El docente conecta explícitamente el tema con la vida cotidiana de los alumnos.
- Un(a) estudiante conecta

En general, es el docente quien conecta el tema con la vida cotidiana. En la única situación en que el estudiante realiza esta tarea de forma predominante es en las escuelas privadas.





la explicación es formulada tanto por el docente como por los estudiantes. En la escuela con el Programa Secuencia Didáctica también se dan casos en que el docente o los estudiantes formulan las explicaciones en porcentajes similares.

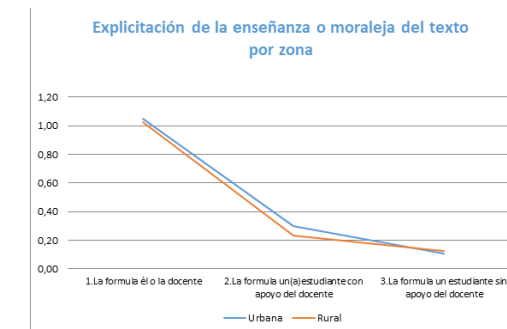


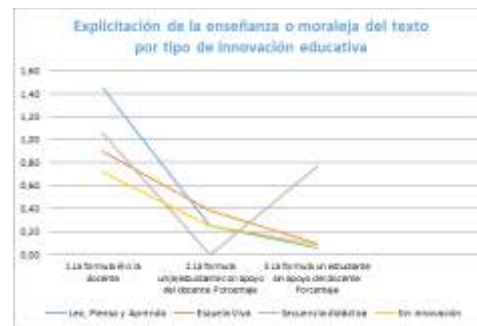
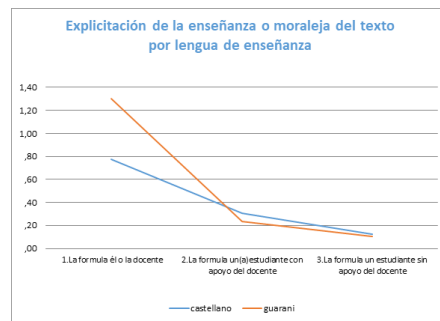
7. Explicitación de la enseñanza o moraleja del texto

Son actos comunicativos que tienen como finalidad exponer la moraleja o la "enseñanza" del texto leído. La docente lo hace normalmente como cierre de la actividad con la lectura, a veces pidiendo la opinión y/o comentarios de ellos, pero en general es sólo la/el docente quien expone a los alumnos/as. Este tipo de acción didáctica se da por lo general no como una interacción del tipo pregunta-respuesta, sino como un monólogo en donde el/la docente supone que el alumnado le escucha. Sin embargo, puede ser identificada también como una interacción en donde ambos actores intervengan conjuntamente. Incluye los siguientes indicadores:

- La formula el docente.
- La formula un estudiante con apoyo del docente.
- La formula un estudiante sin apoyo del docente

En la mayoría de los casos la explicitación de la enseñanza o moraleja del texto la formula el docente. En las escuelas privadas se daría una tendencia diferente donde



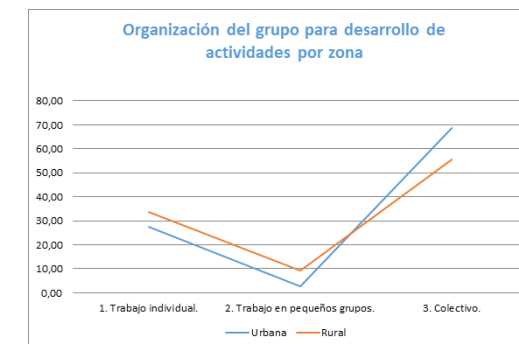


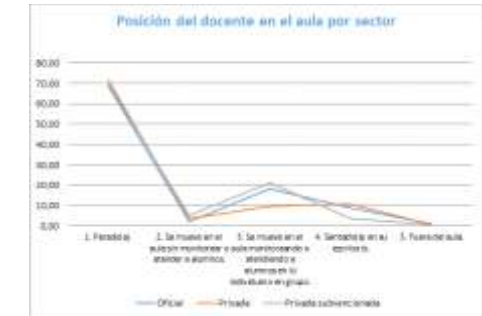
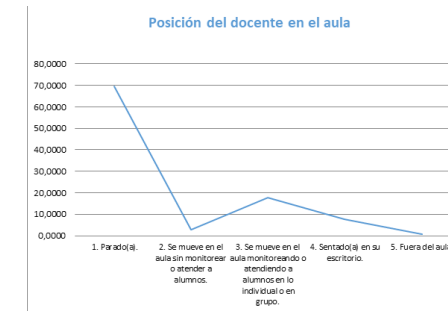
8. Organización del grupo para desarrollo de actividades

Esta variable hace referencia al tipo de trabajos que se realiza en con el grupo de estudiantes durante la clase y se considera los siguientes indicadores:

- Trabajo individual.
- Trabajo en pequeños grupos.
- Colectivo.

En el desarrollo de las clases predomina el trabajo colectivo, es decir, una actividad común para todos los estudiantes en la sala de clase. Donde se observa un mayor porcentaje de trabajo individual y en pequeños grupos respecto al trabajo colectivo es en la sala de Secuencias Didácticas.





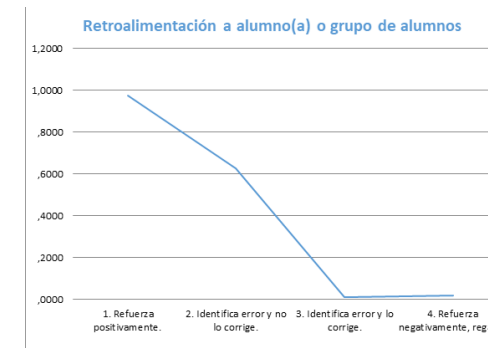
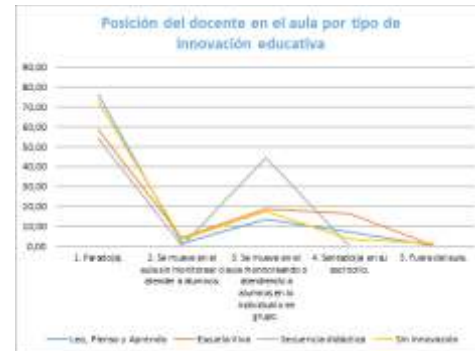
9. Posición del docente en el aula

La posición del docente hace referencia específicamente a sus manifestaciones conductuales y su ubicación física en el aula. El docente puede tomar las siguientes posiciones:

- Parado(a).
- Se mueve en el aula sin monitorear o atender a alumnos.
- Se mueve en el aula monitoreando o atendiendo a alumnos en lo individual o en grupo.
- Sentado(a) en su escritorio.
- Fuera del aula.

Lo que predomina en las clases observadas es la posición del docente parado frente al aula. En segundo lugar, se observa que el docente se mueve en el aula monitoreando o atendiendo a sus estudiantes. Esto se da principalmente en la escuela con el programa Secuencias Didácticas.





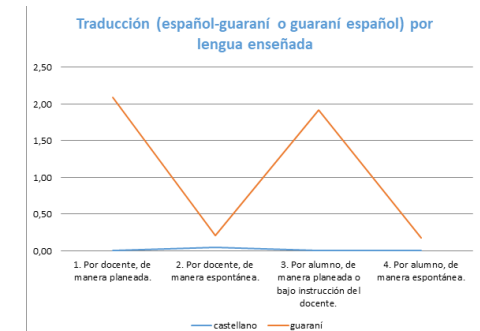
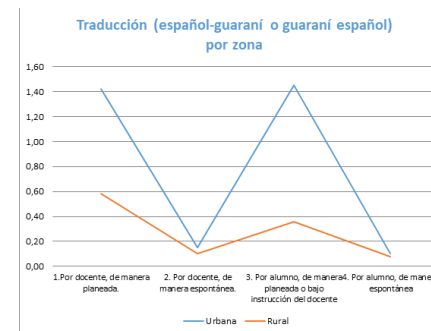
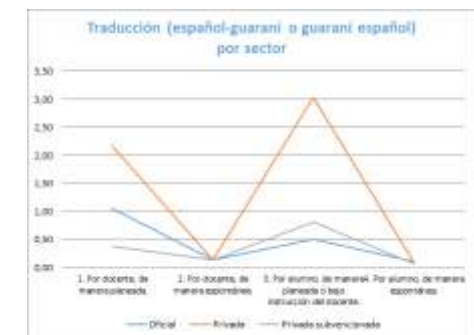
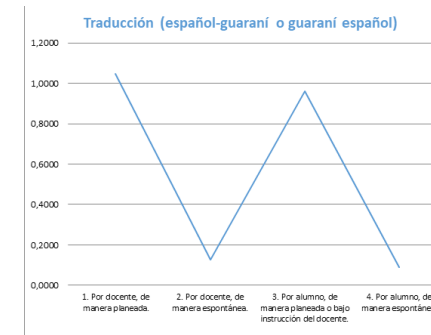
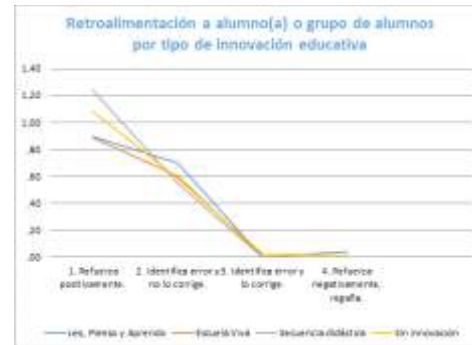
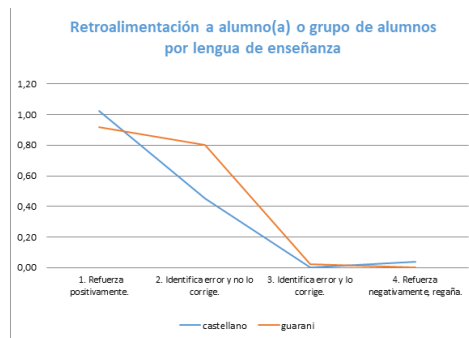
10. Retroalimentación a alumno(a) o grupo de alumnos

La presente variable hace referencia a la respuesta que realiza al docente al trabajo realizado por el estudiante en término de refuerzo o castigo. Las opciones son las siguientes:

- Refuerza positivamente.
- Identifica error y no lo corrige.
- Identifica error y lo corrige.
- Refuerza negativamente, regaña.

En las clases predomina la retroalimentación positiva a los estudiantes y en algunos casos identifica el error y no lo corrige. Prácticamente no se observa situaciones de regaño o castigo a los estudiantes.



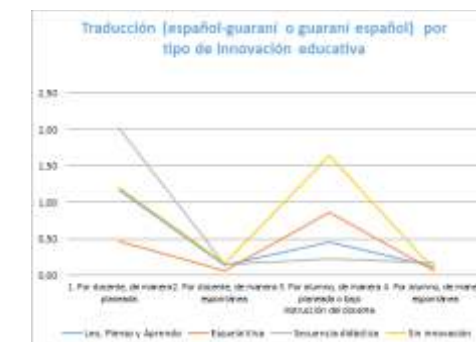


11. Traducción (español-guaraní o guaraní-español)

Se trata en esta variable, de analizar cómo se dan los procesos de traducción entre el español y el guaraní en el aula (de manera planeada o espontánea) y quien realiza esta acción (el docente o el estudiante). Se consideran las siguientes posibilidades:

- Por docente, de manera planeada.
- Por docente, de manera espontánea.
- Por alumno, de manera planeada o bajo instrucción del docente.
- Por alumno, de manera espontánea.

En las salas de clase predomina la traducción realizada por el docente de manera planeada y la llevada a cabo por el estudiante, también de manera planeada. Las actividades de traducción se dan con mayor frecuencia en las escuelas privadas, en las zonas urbanas y en las clases de guaraní.



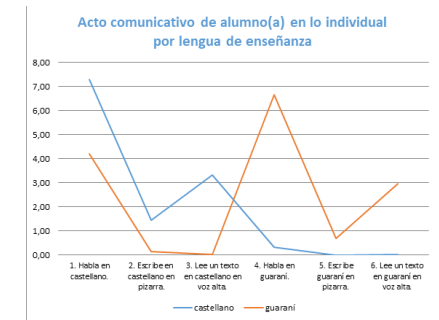
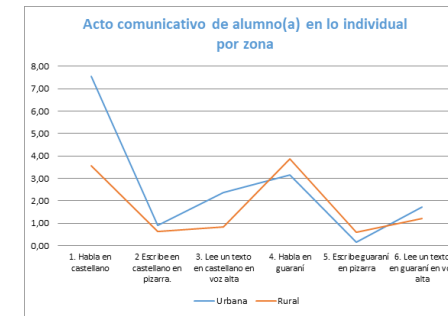


12. Acto comunicativo del estudiante en lo individual

En el contexto de la clase se busca identificar la lengua (español o guaraní) que utiliza el estudiante de forma individual cuando habla, escribe o lee:

- Hablan en castellano
- Escriben en castellano en la pizarra
- Leen un texto en castellano en voz alta
- Hablan en guaraní
- Escriben en guaraní en pizarra.
- Leen un texto en guaraní en voz alta

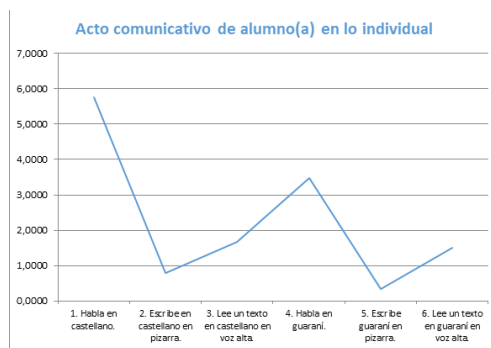
En general, lo predominante es que los estudiantes hablen en castellano, en primer lugar y en guaraní en segundo. En el único caso en que esta relación se invierte es en las clases de guaraní, donde lo dominante es que los estudiantes hablen en guaraní.



13. Acto comunicativo de estudiantes en grupo

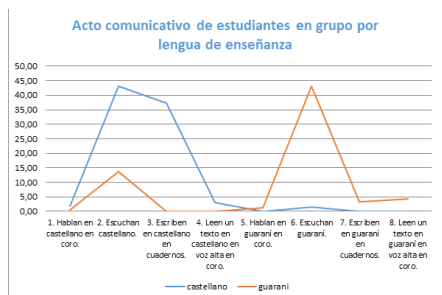
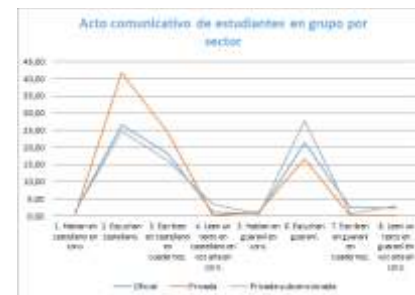
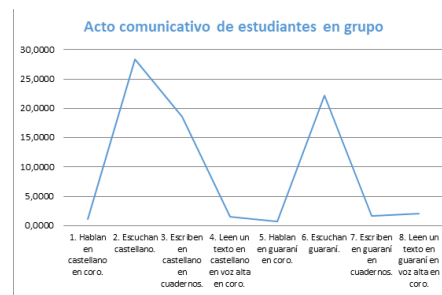
Esta variable analiza el uso de la lengua en contexto grupal, considerando las siguientes posibilidades:

- Hablan en castellano en coro.
- Escuchan castellano.
- Escriben en castellano en cuadernos.
- Leen un texto en castellano en voz alta en coro.
- Hablan en guaraní en coro.
- Escuchan guaraní.
- Escriben en guaraní en cuadernos.
- Leen un texto en guaraní en voz alta en coro.





En este caso predomina la escucha de los estudiantes: escuchan en castellano y escuchan en guaraní, con mayor presencia del castellano, excepto en las clases de guaraní, donde se escucha más en guaraní. Donde también se nota una diferencia es en la escuela con Secuencia Didáctica, donde predomina la escritura en castellano en cuadernos y la escritura en guaraní en pizarra.



14. Nivel de complejidad de la evidencia de aprendizaje proporcionada por alumno o alumnos

La complejidad de las acciones cognitivas realizadas se analizan considerando los siguientes grados o niveles, inspirados en Bloom: a) Memorizar, definir, duplicar, listar, repetir, afirmar; b) Clasificar, describir, discutir, localizar, reconocer, reportar, seleccionar, traducir; c) Ejecutar, implementar, relacionar, resolver, usar, demostrar, interpretar, operar; d) Diferenciar, organizar, relacionar, comparar, contrastar, distinguir, examinar, experimentar, cuestionar, poner a prueba; e) Valorar, argumentar, defender, juzgar, seleccionar, apoyar, criticar, ponderar y f) Diseñar, conjuntar, construir, desarrollar, formular, investigar. Las actividades concretas que permiten identificar estos niveles de complejidad son los siguientes:

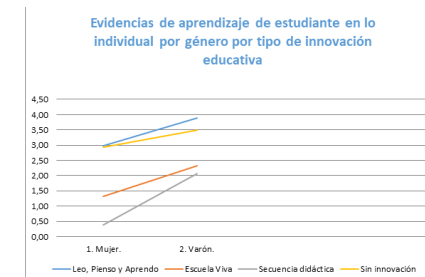
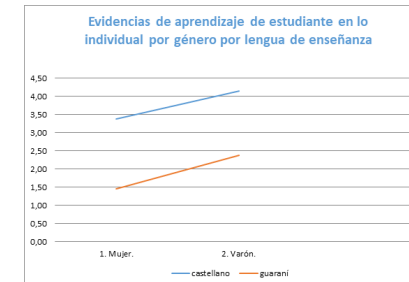
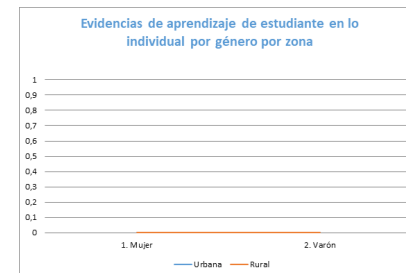
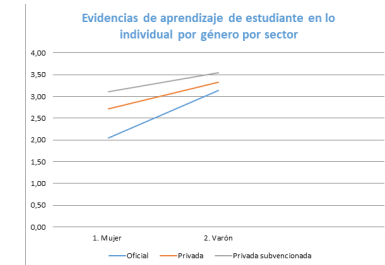
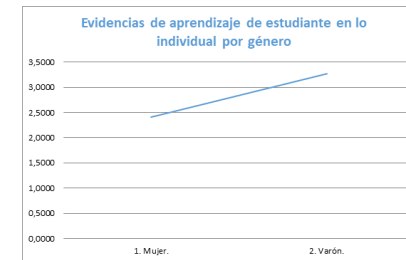
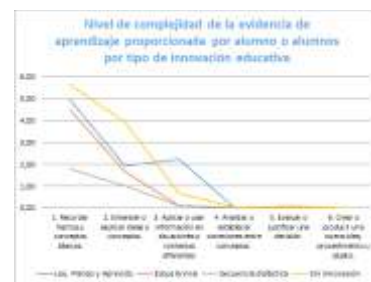
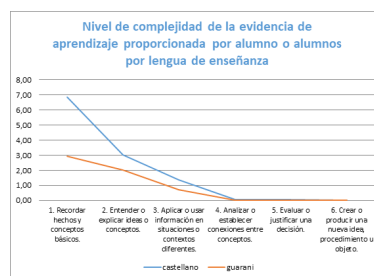
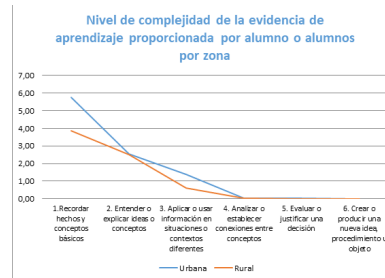
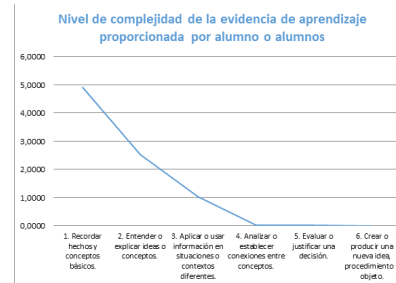
- Recordar hechos y conceptos básicos.
- Entender o explicar ideas o conceptos.
- Aplicar o usar información en situaciones o contextos diferentes.
- Analizar o establecer conexiones entre conceptos.
- Evaluar o justificar una decisión.
- Crear o producir una nueva idea, procedimiento u objeto.

Lo que predomina es recordar hechos y conceptos básicos. También se observan actividades relacionadas con entender o explicar ideas o conceptos y aplicar o usar información en situaciones o contextos diferentes. Prácticamente no se observan actividades con niveles superiores de complejidad.



15. Evidencias de aprendizaje de estudiante en lo individual por género

Se refiere a la participación de los alumnos/as o espontánea o por invitación del/a docente. Se registra si la participación es de mujeres o de hombres. En general, se observa más participación de los hombres en las actividades individuales.



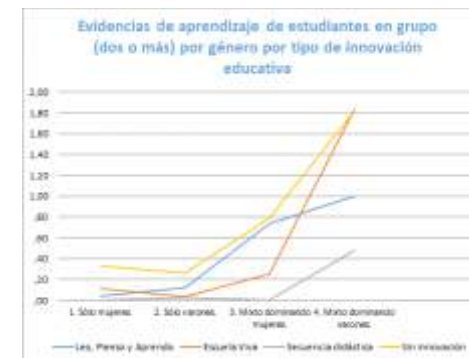
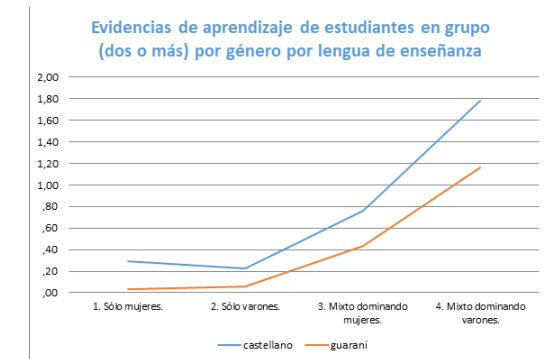
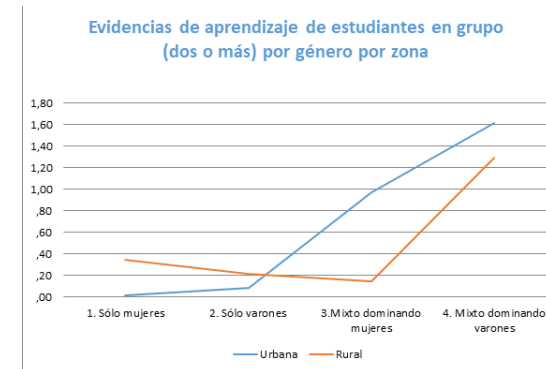
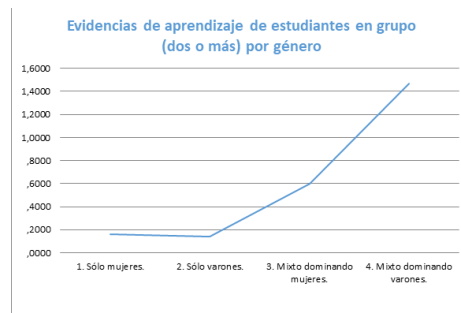


16. Evidencias de aprendizaje de estudiantes en grupo (dos o más) por género

Esta variable hace referencia a la participación de los alumnos/as en grupo, ya sea espontánea o por invitación del/a docente. Los grupos pueden ser:

- Sólo mujeres.
- Sólo hombres
- Mixto dominando por mujeres.
- Mixto dominando por hombres

Lo que predominan son los grupos mixtos dominados por los varones.



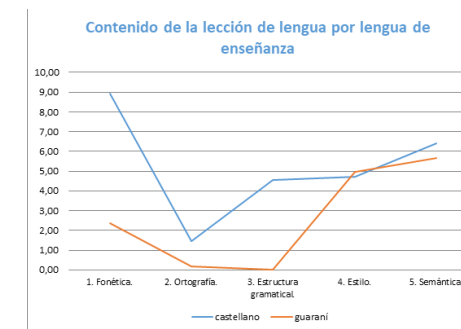
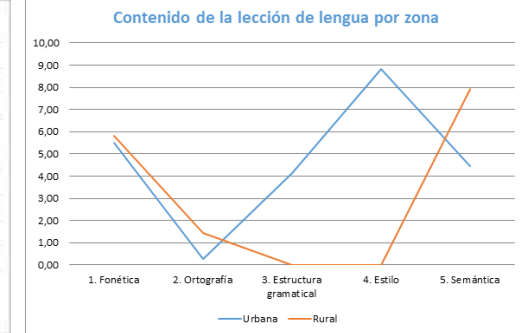
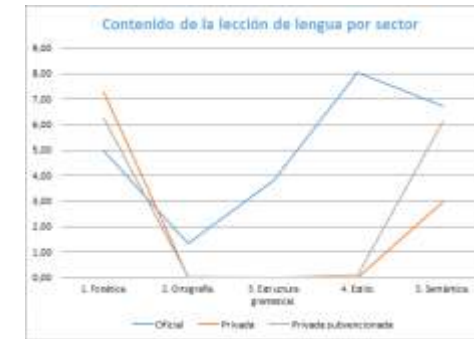
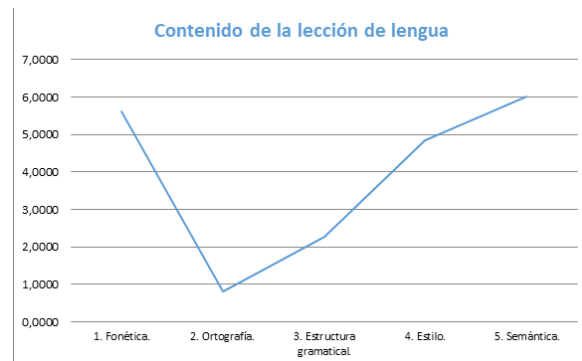


17. Contenido de la lección de lengua

En esta variable se asigna el contenido predominante desarrollado en la clase de lengua castellana y lengua guaraní. Los contenidos pueden ser:

- Fonética.
- Ortografía.
- Estructura gramatical.
- Estilo.
- Semántica.

Lo que se puede observar con mayor énfasis es el desarrollo de contenidos de semántica, seguido por fonética. Existen variaciones en esta tendencia. Por ejemplo, en las escuelas oficiales hay mayor énfasis en estilo, lo que no se da en escuelas privadas ni privadas subvencionadas. Esta diferencia también se da entre escuelas urbanas, con énfasis en estilo, lo que no se observa en salas de escuelas rurales. En las clases de guaraní no hay mucho énfasis en estructura gramatical ni en fonética, aspectos que se observan de manera dominante en clases de castellano. También se nota una gran atención a la semántica en las escuelas con el Programa Secuencias Didácticas, a diferencia de las escuelas con otros programas o innovaciones.



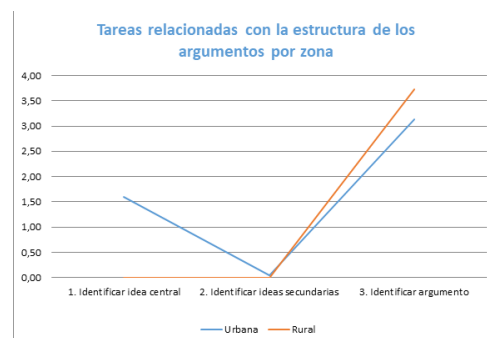
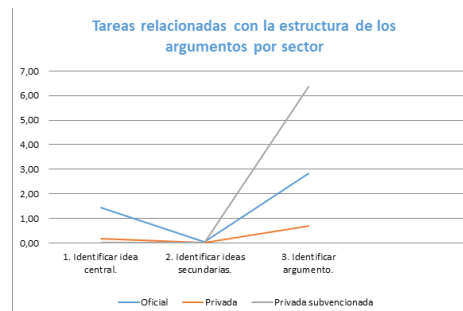
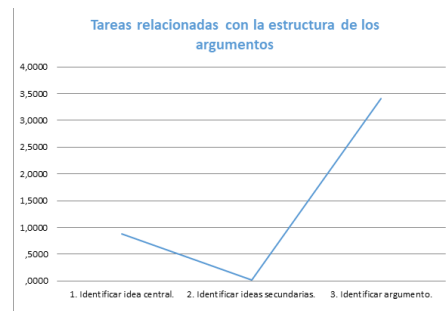
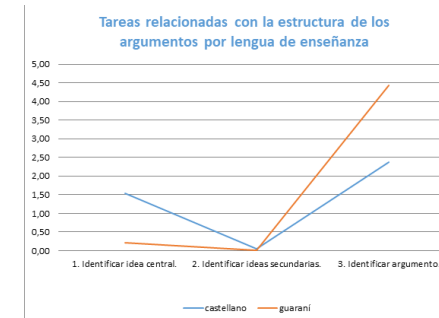


18. Tareas relacionadas con la estructura de los argumentos

En esta variable se analiza si en las clases de lengua (castellana o guaraní) se busca identificar las ideas y argumentos de los textos estudiados. Incluye:

- Identificar idea central.
- Identificar ideas secundarias.
- Identificar argumento.

En todos los casos se puede notar que la tarea principal que se realiza es identificar el argumento del texto.

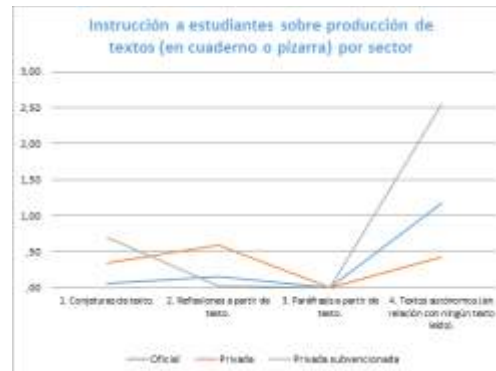
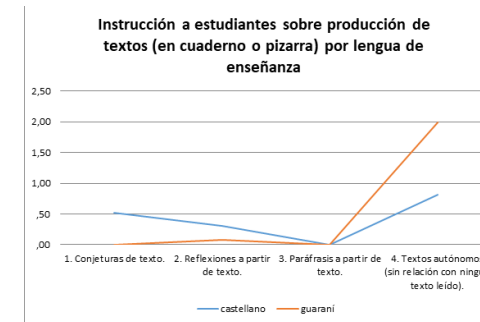
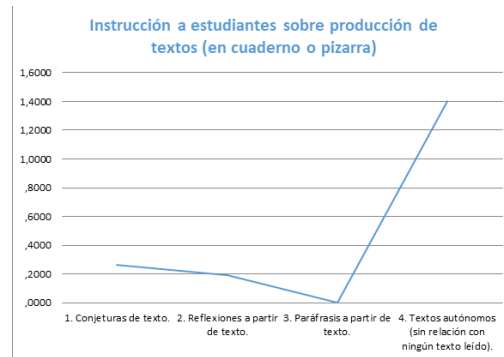


19. Instrucción a estudiantes sobre producción de textos (en cuaderno o pizarra)

En la variable se identifica el tipo de instrucción que se da al estudiante para el trabajo con textos e incluye las siguientes opciones:

- Conjeturas del texto.
- Reflexiones a partir de texto.
- Paráfrasis a partir de texto.
- Textos autónomos (sin relación con ningún texto leído).

En general, se observa que la producción predominante es la de textos autónomos, sin relación con algún texto leído.

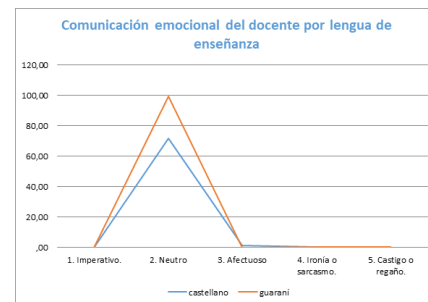


20. Comunicación emocional del docente

En esta variable se busca identificar el tipo de comunicación que realiza el docente en términos emocionales en su interacción con los estudiantes e incluye las siguientes formas:

- Imperativo.
- Neutro.
- Afectuoso.
- Ironía o sarcasmo.
- Castigo o regaño.

Claramente, el estado emocional que se pudo identificar es neutro.

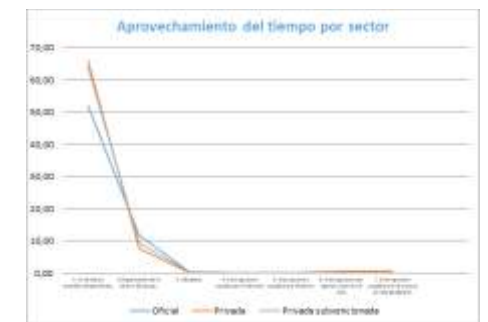


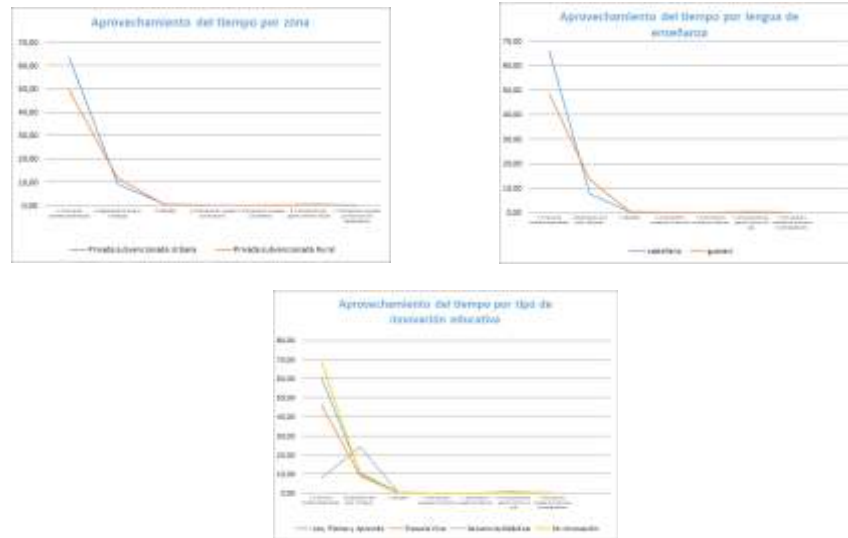
21. Utilización del tiempo

Esta variable describe las actividades en las que se utiliza el tiempo en la sala de clase y el tiempo dedicado a cada una de ellas. Incluye:

- En tareas de enseñanza/aprendizaje.
- Organización de la tarea o del grupo.
- Disciplina.
- Interrupciones causadas por el docente.
- Interrupciones causadas por alumnos.
- Interrupciones por agentes externos al aula.
- Interrupciones causadas por el proceso de videograbación.

La tendencia dominante es que el tiempo sea utilizado en actividades de enseñanza aprendizaje. En el caso de la escuela con el Programa de Secuencias Didácticas, se puede notar que se utiliza bastante tiempo en la organización de la tarea del grupo. Los otros aspectos considerados: disciplina, interrupciones causadas por el docente, interrupciones causadas por estudiantes, interrupciones por agentes externos o interrupciones causadas por el proceso de videograbación, no se han dado en ninguno de los casos.





Conclusiones de la descripción cuantitativa de las lecciones:

1. El acto comunicativo del docente. La mayor parte de tiempo es el docente quien habla y lo hace en castellano y en segundo lugar en guaraní. Es poco el tiempo que dedica el docente a la escucha de los estudiantes, a la lectura y la escritura.
2. **Docente instruye o explica a los alumnos el procedimiento para realizar las actividades.** El docente instruye de manera verbal a todo el grupo y en pocas ocasiones se da otro tipo de instrucción (en pequeños grupos, de manera escrita).
3. **Docente hace repaso o repetición del contenido.** Predomina el repaso a la repetición, se apunta más a la comprensión y a la memoria que a la fijación a través de una repetición mecánica. El repaso se ubica sobre todo en el inicio de la clase y esto coincide con el modelo de clase propuesto por el modelo "Leo, Pienso y Aprendo". Donde se nota un predominio de la repetición es en las clases de guaraní.

4. Desarrollo de ejercicios o solución de problemas frente a grupo. Predominan las actividades en la que los estudiantes solucionan los problemas frente al grupo, ya sea en forma individual o con el apoyo del docente. Esto es un indicador de la autonomía que el actor docente promueve en sus alumnos/as y eso es positivo desde el punto de vista del aprendizaje, ya que lo favorece

5. Interpretación de textos. Sobresale la interpretación cerrada de textos. Se basa en preguntas que encierran parte de la respuesta o toda la respuesta; o son preguntas en donde la docente pre-formula la respuesta para que el alumno la complete.

6. Aplicación del tema a la vida cotidiana. Es el docente quien conecta el tema con la vida cotidiana.

7. Explicitación de la enseñanza o moraleja del texto. La explicitación de la enseñanza o moraleja del texto la formula el docente.

8. Organización del grupo para el desarrollo de las actividades. Domina el trabajo colectivo, es decir, una actividad común para todos los estudiantes en la sala de clase.

9. Posición del docente en el aula. La posición del docente es parado frente al grupo de estudiantes en el aula.

10. Retroalimentación al estudiante o grupo de estudiantes. Prevalece la retroalimentación positiva a los estudiantes

11. Traducción (español – guaraní o guaraní – español). Se da principalmente la traducción realizada por el docente de manera planeada y la llevada a cabo por el estudiante, también de manera planeada.

12. Acto comunicativo del estudiante en lo individual. Los estudiantes hablan en castellano, en primer lugar y en guaraní en segundo.

13. Acto comunicativo del estudiante en grupo. Predomina la escucha de los estudiantes: escuchan en castellano y escuchan en guaraní, con mayor presencia del castellano

14. Nivel de complejidad de la evidencia de aprendizaje proporcionada por el



estudiante. Lo que prevalece es recordar hechos y conceptos básicos. También se observan actividades relacionadas con entender o explicar ideas o conceptos y aplicar o usar información en situaciones o contextos diferentes. Prácticamente no se observan actividades con niveles superiores de complejidad.

15. Evidencias de aprendizaje de estudiantes en lo individual por género. Más participación de los hombres en las actividades individuales

16. Evidencias de aprendizaje de estudiantes en grupos por género. Predominan los grupos mixtos dominados por los hombres.

17. Contenido de la lección de lengua. Mayor énfasis en el desarrollo de contenidos de semántica, seguido por fonética. Existen variaciones en esta tendencia.

18. Tareas relacionadas con la estructura de los argumentos. La tarea principal que se realiza es identificar el argumento del texto.

19. Instrucción a estudiantes sobre producción de textos (en cuaderno o pizarra). La producción dominante es la de textos autónomos, sin relación con algún texto leído..

20. Comunicación emocional del docente. El tono emocional del docente que se pudo identificar es neutro.

21. Utilización del tiempo El tiempo es utilizado principalmente en actividades de enseñanza aprendizaje.

PARTE C. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS REFLEXIONES DOCENTES V/S LOS RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE VIDEOGRAPH (PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS)

Nro	Elementos de comparación	Reflexiones docentes/imaginario pedagógico	Práctica pedagógica/realidad
1	Conceptos pedagógicos v/s actividades didácticas (Saber v/s hacer)	Las reflexiones docentes están más alejadas de conceptos pedagógicos o de un deber ser en educación y están más centradas en los aspectos concretos y cotidianos del aula y de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Prevalece la retroalimentación positiva a los estudiantes • La tarea principal que se realiza es identificar el argumento del texto. • Prácticamente no se observan actividades con niveles superiores de complejidad. • Más participación de los hombres en las actividades individuales • Predominan los grupos mixtos dominados por los hombres.

LA PRÁCTICA DOCENTE VIDEOGRABADA



2	Cómo se aprende a ser docente y qué/cómo se enseña	Los docentes se declaran "autodidactas", empíricos/as, es decir, sin otro espacio de formación que sus clases de todos los días, en las que van construyendo su experiencia pedagógica, en un sistema de ensayo y error, guiados por sus esquemas de sentido y por lo que perciben en sus estudiantes, tanto en dificultades como en potencialidades, en gustos e inclinaciones.	<ul style="list-style-type: none"> · Predomina el repaso a la repetición, se apunta más a la comprensión y a la memoria que a la fijación a través de una repetición mecánica. El repaso se ubica sobre todo en el inicio de la clase y esto coincide con el modelo de clase propuesto por el modelo "Leo, Pienso y Aprendo". Donde se nota un predominio de la repetición es en las clases de guaraní. · Predominan las actividades en la que los estudiantes solucionan los problemas frente al grupo, ya sea en forma individual o con el apoyo del docente. · Es poco el tiempo que dedica el docente a la escucha de los estudiantes, a la lectura y la escritura. · Lo que prevalece es recordar hechos y conceptos básicos. También se observan actividades relacionadas con entender o explicar ideas o conceptos y aplicar o usar información en situaciones o contextos diferentes. · El docente instruye de manera verbal a todo el grupo y en pocas ocasiones se da otro tipo de instrucción (en pequeños grupos, de manera escrita). · Es el docente quien conecta el tema con la vida cotidiana. · La explicitación de la enseñanza o moraleja del texto la formula el docente. · La posición del docente es parado frente al grupo de estudiantes en el aula. · Domina el trabajo colectivo, es decir, una actividad común para todos los estudiantes en la sala de clase. · Mayor énfasis en el desarrollo de contenidos de semántica, seguido por fonética. Existen variaciones en esta tendencia.
---	--	--	---

3	La lengua; el aprendiz de guaraní y castellano; la didáctica de ambas lenguas	Se ha visto que aquello de lo que más han hablado los docentes al reflexionar sobre sus prácticas, independientemente del tipo de innovación educativa que haya tenido la escuela, ha sido sobre el niño y la niña que aprende guaraní y sobre la didáctica de la lengua guaraní.	<ul style="list-style-type: none"> · Predomina la escucha de los estudiantes: escuchan en castellano y escuchan en guaraní, con mayor presencia del castellano · Los estudiantes hablan en castellano, en primer lugar y en guaraní en segundo. · La mayor parte de tiempo es el docente quien habla y lo hace en castellano y en segundo lugar en guaraní.
		En la percepción docente, <i>el guaraní que debe aprenderse en la escuela es difícil para los niños/as</i> , quienes presentan dificultades sobre todo en aspectos relativos a la norma de la lengua: tanto para la escritura como para la fonética. Para el actor docente esto ocurre porque: <i>a. Los niños y niñas hablan Jopará. b. Porque no retienen lo que aprenden en guaraní y c. Porque la enseñanza del primer ciclo no les ha proporcionado la base suficiente.</i>	<p>La habilidad comunicativa de los estudiantes predominantemente observada en las prácticas analizadas es la oralidad (hablar en primer lugar, leer en segundo lugar, también para las clases en guaraní). Es probable que para la persona docente sea ésta una manera de bajar el aspecto fonético de la lengua. Sin embargo, la escritura de los estudiantes como tarea de aula (sea en la pizarra, sea en el cuaderno) es muy secundaria en las prácticas observadas, a pesar de que esto sea identificado como un área de dificultad.</p> <p>La percepción docente de que los niños/as que aprenden guaraní no retienen lo que aprenden, puede explicar el hecho de que en las clases observadas de guaraní predomine la repetición, que sin duda es indicador de una estrategia utilizada para el aprendizaje de la lengua: la fijación a través de la repetición, que permite</p>

3	La lengua; el aprendiz de guaraní y castellano; la didáctica de ambas lenguas	En el discurso docente se expresa la traducción al castellano como la estrategia metodológica adoptada y utilizada en clases	La traducción referida por los docentes ha sido observada en las prácticas video grabadas y en ella resaltan dos aspectos: Lo realiza el docente de manera programada o pide a un alumno/a que lo realice, de manera programada, no espontánea. La traducción consiste en la traducir vocablos en guaraní de los textos de lectura al castellano. La traducción está más centrada en resolver aspectos semánticos que en entender las reglas de la gramática. Que la gramática como contenido de la clase no sea lo preponderante coincide con los resultados arrojados por las observaciones de las clases video grabadas: Los contenidos de lección de lengua predominantes son la fonética y aspectos vinculados a la semántica que se realizan sobre todo con tareas del tipo buscar significados en el diccionario (tanto para castellano como para guaraní); la gramática y la ortografía ocupan el menor porcentaje de tiempo en las tareas referidas a la lengua.
3	La lengua; el aprendiz de guaraní y castellano; la didáctica de ambas lenguas	Los docentes refieren que las capacitaciones que reciben para enseñar castellano son adaptadas por ellos/as para enseñar guaraní. Y las clases de guaraní se adaptan al contenido de las clases	Esta concepción metodológica presente en el discurso docente es coherente con lo observado en las prácticas video grabadas: un tema que fue tratado en la clase de castellano es tratado con el mismo esquema en la clase siguiente de comunicación en guaraní, sólo que en idioma guaraní. La traducción del



CONCLUSIONES GENERALES

Respecto de:

1. La formación y consolidación de un equipo paraguayo capaz de tomar registros de videoclases, analizarlas y gestionar el uso de la información producida; a través de la creación y funcionamiento del Laboratorio pedagógico Petrona Rodríguez de Francia.

Entre 2015-2017, con asesoramiento internacional de México, se ha logrado consolidar un equipo de investigación capaz de realizar las diferentes acciones con videoclases: i) definir una muestra representativa de escuelas, ii) tomar registros de video clases en video e instrumentos complementarios, iii) almacenar y albergar la información en una videoteca, iv) traducir, transcribir/subtitular las videoclases, v) codificar las videoclases en videograph, vi) controlar la calidad de la toma de registros y de la codificación en videograph, vii) construir y procesar una base de datos integral con datos cualitativos y cuantitativos, viii) analizar los resultados tanto cualitativos como cuantitativos, vii) redactar y editar en forma conjunta informes y productos comunicacionales, x) promover el uso de la información producida.

El conjunto de procesos y procedimientos implementados favorecieron la creación y puesta en funcionamiento del laboratorio pedagógico Petrona Rodríguez de Francia; que actualmente cuenta con capacidad para expandir la investigación en nuevos grados y nuevas áreas curriculares.

2. La revisión de la literatura sobre los principales debates en torno a la práctica pedagógica en las áreas de comunicación en la educación escolar básica

A partir de una revisión crítica de la literatura internacional, se reconoce como principales hallazgos: i) la importancia de la dinámica de la práctica pedagógica, la

manera en que se realiza la interacción entre estudiantes y docente; ii) La enseñanza culturalmente relevante es uno de los puntos centrales para el desarrollo de una práctica pedagógica adecuada para la comunicación tanto oral como escrita y uno de los principales elementos que están ausente en la mayoría de las experiencias educativas, lo cual se traduce en bajos logros educativos de los grupos pertenecientes a lenguas y culturales minoritarias como la de los hispanos hablantes en Estados Unidos o la de los guaraní hablantes en Paraguay.

Esto implica revalorizar la tarea de la escuela, de la docencia, de la enseñanza, lo que no implica dejar de revisar y replantear los abordajes y las prácticas pedagógicas. La literatura hace referencia a estudiantes que aprenden simultáneamente dos lenguas, denominados aprendices del lenguaje dual (DLL). Según los autores, estos niños requieren un abordaje diferente que los monolingües en el desarrollo de la escritura. Este modelo puede ser útil para los estudiantes bilingües guaraní – castellano de Paraguay.

Otro punto señalado por diversos autores es el riesgo de las evaluaciones estandarizadas que estrechan las áreas de desarrollo, limitan e imponen al docente ciertas prácticas de enseñanza pensando en los resultados de las pruebas. Esto atenta, en el campo de la enseñanza de lengua oral y escrita, al desarrollo de un pensamiento abstracto y creativo, que constituyen las principales metas del proceso educativo.

Finalmente, se puede apuntar la importancia de buscar caminos diferentes para motivar e interesar a los estudiantes en aprender y ejercer no solamente la habilidad de comunicar significados sino también la de crear, como seres lingüísticos que somos, en conexión con una multivocidad de lenguas y culturas, como las que habitan Paraguay y el mundo actual en el que vivimos.



3. La reflexión docente sobre su práctica pedagógica videograbada

Con base en el análisis de las entrevistas se observa que las reflexiones docentes están más alejadas de conceptos pedagógicos o de un deber ser en educación y están más centradas en el nivel contextual de su actuación, es decir, en los aspectos concretos y cotidianos del aula y de los alumnos/as. Un análisis más en profundidad de los temas hallados en los niveles contextual, técnico y dialéctico, permitió identificar representaciones del actor docente acerca de algunos ejes. El hallazgo de estos ejes, como ser representaciones acerca del sujeto que aprende, acerca de la didáctica de ambas lenguas, acerca de la lengua misma o de la formación docente, abre líneas interpretativas y da pistas acerca de lo que podría ser el imaginario docente, aquel caudal de ideas y creencias que la persona docente trae consigo y ejecuta en su actuar pedagógico. Parece de particular importancia analizar las prácticas video grabadas que nos aproximan al aula, como ningún otro método, y seguir mirando detenidamente ese "otro lado de la luna", es decir, estas representaciones, ideas y percepciones docentes, ya que ello podría estar funcionando, en el caso de las aulas de comunicación de castellano y de guaraní de sexto grado, como el esquema de sentido que de facto orienta la praxis que se ha podido observar en las clases video grabadas. Esta idea cobra aún más importancia si se considera que los/las docentes de la muestra se declaran, en su mayoría, "autodidactas", empíricos/as, es decir, sin otro espacio de formación que sus clases de todos los días, en las que van construyendo su experiencia pedagógica, en un sistema de ensayo y error, guiados por sus esquemas de sentido y por lo que perciben en sus alumnos/as, en ese aprendizaje de guaraní y castellano, con dificultades, potencialidades, gustos e inclinaciones.

Además de estos ejes, que dan pistas sobre posibles marcos interpretativos del actor docente, ha sido posible describir cómo se ve la praxis pedagógica concreta en el discurso docente, perfilar percepciones sobre la experiencia de la videograbación y destacar algunas menciones relacionadas a condiciones y

posibilidades de mejorar la enseñanza-aprendizaje de la comunicación en sexto grado en la perspectiva docente.

4. El análisis de la práctica pedagógica descrita por videograph

Es posible identificar fortalezas importantes en las prácticas docentes en la enseñanza de lengua, como el predominio del repaso sobre la repetición, la participación de los estudiantes en la solución de los problemas, la retroalimentación positiva a los estudiantes, énfasis en la semántica más que en aspectos formales de la lengua, la producción de textos autónomos y la utilización del tiempo de clase casi en su totalidad en actividades de enseñanza – aprendizaje.

Por otra parte, se pueden señalar algunas debilidades o aspectos que deben ser revisados en la práctica pedagógica, tales como la centralidad del docente sobre el estudiante en el acto comunicativo, el poco trabajo con textos escritos, las interpretaciones cerradas de los textos y las pocas actividades que implican el desarrollo de capacidades cognitivas superiores, tales como analizar o establecer conexiones entre conceptos, evaluar o justificar una decisión o crear o producir una nueva idea.

Las clases son muy homogéneas independientemente si se trata de escuelas oficiales o privadas, rurales o urbanas, clases de guaraní o de castellano o si en la escuela se ha desarrollado alguna experiencia educativa diferente a partir de un programa como el de Escuela Viva; Leo, Pienso y Aprendo o Secuencias Didácticas. Esta homogeneidad debe llevar a revisar las políticas de formación docente, tanto de formación inicial como de formación en servicio, ya que estaría mostrando la debilidad en apoyar al docente a desarrollar e incorporar nuevas prácticas para la enseñanza.

En el discurso docente se identifica la tensión existente en el proceso de



instauración de la educación bilingüe. Hablar de formación de docentes en lenguas implica necesariamente tender un puente entre el sistema educativo y la coexistencia y articulación en el sistema educativo de una compleja realidad lingüística. Aquello de lo que más han hablado los/las docentes al reflexionar sobre su práctica han sido de la enseñanza del guaraní en las aulas de comunicación. Una interpretación posible de las reflexiones docentes acerca de ello es que el deber ser de las clases de comunicación en guaraní no radica tanto en teorías pedagógicas ni en estrategias sobre didácticas de la lengua sino sobre todo en el deber ser de una lengua que no es la lengua que se habla sino la lengua que debe enseñarse y que debe aprenderse en la escuela; una lengua en la cual ni docentes ni niños/as se sienten en casa, ya que en casa o entre pares se habla otra lengua, la que el docente denomina “Jopará”, la lengua que parece ser el lugar en el cual niños, niñas y docentes se sienten en casa. Todo este caudal de percepciones docentes se vio reflejado en el método utilizado en aulas para la enseñanza del guaraní. Este y otros aspectos invitan a tomar los interrogantes que existen al respecto en el actor docente, sus ideas y preocupaciones con relación al “Jopará” o sus representaciones en general con respecto a la lengua guaraní y su didáctica, sus demandas, sus necesidades. Con todo ello será posible seguir avanzando en el valioso camino ya transitado por la Reforma Educativa, en las políticas de formación docente con relación a la lengua, sobre todo con relación a la lengua guaraní.

Finalmente, otra intuición interesante que aparece en la reflexión docente es la importancia del aspecto lúdico en el aprendizaje de la lengua. Las docentes expresan que a los niños/a les gusta jugar con la lengua. Esta intuición presente en los/las docentes abre posibilidades de trabajar con ellos en lo que en este estudio denominamos “estrategias no convencionales” como lo son la utilización del humor (lo cual ha sido referido por los/las docentes de la muestra como una acción preferida en las aulas de guaraní), contar historias, el uso de la poesía, la enseñanza dialógica, la utilización de la música para la enseñanza de lengua (las docentes de

guaraní narran de su inclinación a llegar a los niños/as con músicas), los juegos lingüísticos, entre otros. Nuevas perspectivas de la didáctica de las lenguas (Dobstadt y Riedner, 2011) invitan a mirar a la lengua desde su función poética y destacan el provechoso juego que se instaura al centrar la mirada en la forma de la lengua: lingüística, textual, visual, acústica y poética. Volver la mirada a lo estético del lenguaje y jugar con ello permite alcanzar niveles más profundos y creativos en la construcción del sentido de un texto, porque este juego permite que el aprendiz vea cómo la forma de la lengua también construye sentido: el sonido, la música de un poema, la rima de una adivinanza, el ritmo de una canción. De una manera lúdica es entonces posible llegar a niveles de mayor complejidad, por ser mucho más motivador para los aprendices y por facilitar el camino hacia el potencial simbólico de la lengua y de la comunicación humana. Dentro de esta misma concepción, se argumenta actualmente que el ejercicio de traducción en una clase de lenguas puede ser un instrumento didáctico muy interesante si es concebido y aplicado como tal (Kramsch/Huffmaster, 2008; Dobstadt/Riedner, 2014, Vázquez, en imprenta). Traducir al castellano en una clase de guaraní no es necesariamente incorrecto. Articulado didácticamente como un juego creativo que tiende puentes entre lenguas y culturas, la traducción en un contexto de aprendizaje de lenguas, permite al aprendiz, sea niño/a o adulto/a, convertirse en un constructor de significados en otra lengua y en otra cultura, aunque la otra cultura conviva con la suya propia, como es el caso de los complejos entramados culturales instaurados por el guaraní y el castellano en nuestro país.

5. La existencia de una “mina datos” que permite continuar el análisis – triangularlos y derivar modelos de enseñanza

Más allá del análisis comparativo entre la reflexión docente y la descripción de la práctica pedagógica con videograph

En el presente documento se ha llegado a comparar los resultados cualitativos (reflexiones docentes sobre su práctica pedagógica) y cuantitativos (descripción de prácticas pedagógicas usando videograph); sobre esta plataforma queda realizar la triangulación comparativa sumando los mapas de lección; los modelos de enseñanza deben derivarse de esa triangulación.

Son muchos los elementos interpretativos que pueden emerger del análisis de los videos y de este conjunto de hallazgos arribados luego de un detenido estudio de las clases filmadas. Este análisis puede enriquecerse significativamente si se somete a una amplia discusión con los educadores y con otros actores educativos. El debate puede ayudar a generar nuevas categorías analíticas y nuevas miradas a las prácticas pedagógicas, más allá de lo que el equipo de investigación ha podido construir en este proceso.



LECCIONES APRENDIDAS

1. Generar conocimiento y entender la práctica pedagógica pasa no solamente por producir información desde el equipo de investigación, sino también por mantener un diálogo permanente con los docentes investigados. Esta experiencia no solo ha permitido enriquecer los datos producidos, sino también institucionalizar los procesos y procedimientos puestos en marcha.

2. El “Know how” generado ha favorecido la creación y funcionamiento del laboratorio pedagógico Petrona Rodríguez de Francia.

La generación de información y conocimientos sobre la práctica pedagógica de castellano y guaraní en 6to grado, Paraguay, es tan importante como la consolidación de un equipo técnico paraguayo; capaz de expandir la investigación a los diferentes grados y áreas curriculares de la educación escolar básica; como también en nuevos territorios e incluso fuera de Paraguay.

3. Si bien la enseñanza culturalmente relevante es uno de los puntos centrales para el desarrollo de una práctica pedagógica adecuada, en la práctica los docentes de la muestra se declaran, en su mayoría, “autodidactas”, empíricos/as, sin otro espacio de formación que sus clases de todos los días, en las que van construyendo su experiencia pedagógica, en un sistema de ensayo y error, guiados por sus esquemas de sentido y por lo que perciben en sus alumnos/as. Ante tal coyuntura, se impone seguir co-investigando las representaciones, ideas y percepciones docentes en un dialogo entre los docentes y el laboratorio pedagógico.



RECOMENDACIONES DE POLÍTICA DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

1. Institucionalizar la Co-investigación de la práctica pedagógica reflexionada por el docente y la práctica pedagógica analizada desde el Laboratorio

Como parte del proceso de construcción del mecanismo de difusión de resultados y de uso de la videoteca del estudio, para los programas de formación inicial y actualización docente; se inició la puesta en marcha de un espacio de diálogo y co-investigación – llamado “video Jere” compartido por los docentes y el laboratorio pedagógico. Se recomienda completar la experiencia incorporando a los institutos de formación docente (IFD) como dinamizadores de estos espacios de reflexión e innovación de la práctica pedagógica.

2. Ampliar el estudio de la práctica pedagógica videograbada a las clases de los IFD.

Instalar el debate en los espacios de formación inicial y continua, empleando tanto el mecanismo de reflexión docente individual, entre pares y entre equipos de escuela. El estudio propone dos alternativas: sin y con referentes de análisis de la práctica pedagógica. En ambos casos los docentes y/o equipos de innovación, requieren asistencia técnica o acompañamiento pedagógico

3. Desde el MEC - centrar la reflexión docente en el diálogo entre sus representaciones, ideas y creencias que subyacen a las fortalezas de sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de lengua

Para el efecto se sugiere establecer un conjunto de indicadores que posibilite el diálogo, así como el seguimiento de los avances que se vayan dando en las aulas y escuelas innovadoras.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Revisión de la literatura

Barletta, N., Toloza, H., Villar, L., Rodríguez, A., Bovea, V., & Moreno, F. (2013).

Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial. *Lenguaje*, pp.133-167.

Díaz Sandoval, I. (2012). El juego lingüístico: Una herramienta pedagógica en las clases de idiomas. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, pp. 97-104.

Dobstadt, M. (2010). Competencia literaria para docentes y estudiantes del alemán como Lengua Extranjera. ¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Y cómo se enseña? En: *Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción: Actas de las Segundas Jornadas Internacionales: Buenos Aires, 2 al 4 de junio de 2010 / Coordinado por Diana Ardissonne, Patricia Willson y Laura Miñones. Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" 2010 (CD-Rom)*, pp. 282-288. Recuperado de: http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Actas_II_Jornadas_2010_IESLV.pdf (nov.2017)

Dobstadt, M./Riedner, R. (2014). Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. *Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem ‚symbolic gap between languages‘*. En: Silke Pasewalck/Terje Loogus/Dieter Neidlinger (Hg.): *Interkulturalität und (literarisches) Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, pp. 311- 323.

Dobstadt, M./Riedner, R. (2011a). Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium, pp. 99-115.

Dobstadt, M./Riedner, R. (2011b). Fremdsprache Literatur. *Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprache Deutsch*, 44(2011) pp. 5-14.

Fingon, J. (2016). Using jokes and riddles to support students' language

experiences. *The California Reader*, pp. 30-37.

Grater, E., & Johnson, D. (2013). The Power of Song: Cultural Relevance in the **Eighth-Grade Classroom**. *Voices from the Middle*, pp. 32 -40.

Greenfield, R. (15 de marzo de 2016). Educating linguistically diverse students. A mixed methods study of elementary teachers' coursework, attitudes, and practice. *Current Issues in Education*, pp. 1-28.

Hawkins, L., & Certo, J. (2014). It's something that I feel like writing, instead of writing because I'm be told to: elementary boys' experience writing and performing poetry. *Pedagogies: An International Journal*, pp. 196-2015.

Kramersch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. En: *The Modern Language Journal* 2. pp. 249-252

Kramersch, C. (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. En: *Fremdsprache Deutsch* 44. pp. 35-40

Kramersch, C/ Huffmaster, M. (2008). The political promise of translation. En: *Fremdsprachen lehren und lernen* 37, pp. 283-297.

Loera Varela, Armando, Näslund-Hadley, Emma, Alonzo, Haydee (2013). El desempeño pedagógico de docentes en Nuevo León: hallazgos de un estudio basado en videos de lecciones de matemáticas y ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. Recuperado de: <<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=27028897002>> ISSN 0185-1284 (nov. 2017)

Menti, A., & Rosemberg, C. (2016). Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica. *Lenguaje*, pp.261-287.

Miller, M., Berg, H., & Cox, D. (2016). Basically, You Have to Teach Them to Love What They Are Writing About: Perceptions of Fourth Grade Writing Teachers. *National Teacher Education Journal*, pp. 57-64.

Näslund-Hadley, E., Loera Varela, A., & Hepworth, K. (2014). What goes on inside Latina American math and science classrooms: A Video study of teaching practices. *Global Education Review*, pp. 110-128.



Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *The Reading Teacher*, pp. 446-456.

Scarmadalia, M., & Bereiter, C. (2016). Innovación y Calidad: Mover las ideas hacia el centro. En S. Cueto, *Innovación y calidad en educación en América Latina* pp.17-38, Lima: Grade.

Tefler, S. (2015). Exploring the use of storytelling in the language classroom. *Voices from the classroom*, pp. 67-70.

UNESCO. (2005). Educación para todos: El imperativo de la calidad. París: Ediciones UNESCO.

Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.

Vázquez, V. (en imprenta): Von der Acción Poética zur symbolischen Aktion: Übung der „symbolischen Kompetenz“ über die literarische Übersetzung für Dozenten in der Ausbildung für Deutsch als Fremdsprache in Paraguay. En: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies.*

Velasco, P., & Cancino, H. (2012). Los retos de la educación bilingüe en inglés y español en las escuelas públicas de Nueva York: Objetivos, modelos y currículos. *Int Rev Educ*, pp. 649-674.

Wagner, C. (2016). Teaching youd dual language learners to be writers: Rethinking writing instruction through the lens of identity. *Journal of Education*, pp. 31-40.

Análisis de entrevistas a docentes de la muestra del estudio sobre la práctica pedagógica centrada en la comunicación en aulas de sexto grado en Paraguay

BID, s/f: Paraguay. Programa Escuela Viva II (PR-L1017). Propuesta de Préstamo. <http://www.iadb.org/IDBDocs.cfm?docnum=1052463> (no disponible actualmente).

MEC, 2013a: Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica. Manual de Capacitación en Secuencias

Didácticas para Formador de Formadores. Asunción: El Ministerio. Recuperado de: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13865(Nov. 2017)

MEC, 2013b. Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica. Segundo grado. Módulo de Secuencia Didáctica para docentes. Comunicación – Castellano-guaraní. Asunción: El Ministerio. Recuperado de: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13853 (nov. 2017)

MEC, 2013c. Estrategia de Mejoramiento de la Lectoescritura y Matemática en el 1er ciclo. “LEO, PIENSO Y APRENDO”. Documento de uso interno. Sin publicar.

MEC, 2015a: PAQUETE PEDAGÓGICO AUDIOVISUAL. “Descubriendo el Placer de Enseñar y Aprender”. Cartilla del participante. Disponible en: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13850 (Recuperado el 3 de nov.2017).

MEC, 2015b: PAQUETE PEDAGÓGICO AUDIOVISUAL. “Descubriendo el Placer de Enseñar y Aprender” GUIA DEL FACILITADOR 2015. Disponible en: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13849 (Recuperado el 5. 11.2017).

MEC, 2016. Leo, Pienso y Aprendo. Guía del docente primer grado. Recuperado de: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13807 (nov. 2017).

Mendoza, 2017. Evaluación de la estrategia educativa «Todos Pueden Aprender» desde la perspectiva del profesorado. En: *Realidad y Reflexión*. Año 17, N° 45, San Salvador, El Salvador. Recuperado de: <https://www.lamjol.info/index.php/RyR/article/view/4426> (9.11.2017)

Paniagua, R. 2016. Protocolo para el registro de lecciones en video. Investigación para el Desarrollo. Sin publicar.

UNICEF, 2007 b. Todos Pueden Aprender - Lengua en 1º. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003219.pdf> (10.11.2017)

UNICEF, 2007a. Todos Pueden Aprender - Lengua y Matemática en el Primer Ciclo. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003221.pdf> (9.11.2017)



Vázquez, V. 2017. Informe de consultoría. Julio 2017. Investigación para el Desarrollo. Sin publicar.

Walder, G.2015. Análisis de la Política Pública. Leer y escribir en el primer ciclo de la educación escolar básica: un desafío para la política educativa. Desarrollo, Participación y Ciudadanía – Investigación para el Desarrollo.

Conclusiones generales

Dobstadt, M., /Riedner, R. (2011). Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. En: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 44, 5-14.

Dobstadt, M./Riedner, R (2014). Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem ‚symbolic gap between languages‘. En: Silke Pasewalck/Terje Loogus/Dieter Neidlinger (Hg.): Interkulturalität und (literarisches) Übersetzen. Tübingen: Stauffenburg, 311- 323.

Kramsch, C/ Huffmaster, M. (2008): The political promise of translation. En: Fremdsprachen lehren und lernen 37, 283-297.

Vázquez, V.(en imprenta): Von der Acción Poética zur symbolischen Aktion: Übung der „symbolischen Kompetenz“ über die literarische Übersetzung für Dozenten in der Ausbildung für Deutsch als Fremdsprache in Paraguay. En: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies.



ANEXOS

ENCUESTA AL DIRECTOR DE LA ESCUELA

Clave de la escuela:

Sr(a). Director(a):.....

El centro de Investigación para el Desarrollo (ID) y el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE/MEC) le agradecen su disponibilidad para participar en el estudio Prácticas pedagógicas 6º grado Castellano – guaraní, así como la siguiente información.

Tenga en cuenta las orientaciones para marcar las respuestas

Nombre de la escuela: _____

Edad del director/a: ____

Marque una sola respuesta

1. Usted es: __ hombre __ mujer.
2. ¿Participó su centro educativo en el estudio TERCE?⁴⁸ __ si __ no __ no sé.3.
Si Participó su centro educativo en el estudio TERCE, el docente actual de sexto grado era en el año 2013 (**Marque una respuesta en los puntos a, b, c).**

⁴⁸Tercer estudio regional comparativo y explicativo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

- a) Docente de sexto: __ sí __ no __ no sé
- b) Docente de tercer grado: __ sí __ no __ no sé
- c) ¿El grupo de estudiantes del entonces 3er grado (20

4. ¿Cuánto tiempo tiene usted como director de este centro educativo?
__ años, __ meses
5. ¿Cuál es el tipo de gestión del centro educativo:13) son los que ahora (2016) cursan 6to grado? __ sí __ no __ no sé.
 - Oficial ____
 - Privada ____
 - Privada subvencionada ____
6. Para los estudiantes de 6º grado indique lo siguiente: (Complete su respuesta en los puntos a, b, c, d, e)
 - a) Número de días de clase impartidos en lo que va del ciclo escolar: ____
 - b) ¿Cuántas materias o clases se imparten en un día típico? ____.
 - c) ¿Cuántos minutos dura una clase de comunicación castellana? ____ minutos
 - d) ¿Cuántos minutos dura una clase de comunicación guaraní? ____ minutos
 - e) ¿Cuántas horas cronológicas pasan diariamente los estudiantes en el centro educativo (incluya recreos, meriendas y otras actividades escolares)? ____ horas.
7. ¿Tiene su escuela Club de Lectura? __ si __ no



8. ¿Tiene su escuela Centro de Recursos? ___si ___no

9.1. Si la respuesta es positiva ¿de cuántos libros aproximadamente dispone? ___

9. ¿Su escuela tiene computadoras? ___si ___no.

Si la respuesta es positiva ¿cuál es el número de computadoras que dispone para el uso de estudiantes? (Marque una respuesta en los puntos a, b, c)

a)Cuál es el número de computadoras disponibles para los estudiantes de 6° grado___

b)Los estudiantes de 6° grado utilizan las computadoras para el área de castellano ___si ___no

c)Los estudiantes de 6° grado utilizan las computadoras para el área de guaraní ___si ___no

10. ¿Los estudiantes del sexto grado portan celular o tabletas) ___si ___no

Si la respuesta es positiva marque ___ algunos ___la mayoría ___ todos

11. ¿Cuál ha sido el principal criterio utilizado para la designación del docente 6° grado? (Marque una respuesta en los puntos a, b, c, d, e, f)

a) ___ la experiencia en el grado.

b) ___ la solicitud del docente.

c) ___ acuerdo entre docentes.

d) ___ para darle continuidad al grupo ya que era su docente de 5° grado.

e) ___ a solicitud de las familias.

f) ___ otro criterio que se haya aplicado ¿Cuál?_____

12. En su escuela, ¿cómo percibe usted los siguientes aspectos? (Marque las respuestas en el casillero correspondiente para cada fila)

	Muy bien	Bien	Regular	Mal
a. La participación de las familias				
b. El trabajo en equipo del personal				
c. La comunicación entre sus miembros				
d. La colaboración de los profesores en las actividades que propone la dirección				
e. El entusiasmo de los profesores				
f. El orgullo de los profesores por pertenecer a la escuela				
g. Las relaciones entre profesores				
h. Las relaciones entre profesores y estudiantes				
i. Las relaciones entre estudiantes				
j. Las relaciones entre profesores y las familias				
k. La comunicación con las autoridades educativas fuera de la escuela.				
l. La práctica pedagógica en comunicación castellano				
ll. La práctica pedagógica en comunicación guaraní				



13. De 2013 a 2016, ¿ha habido cambios en su escuela con relación a? (Marque las respuestas en el casillero correspondiente para cada fila)

	Ha aumentado	Se ha mantenido igual	Ha disminuido
a. Cantidad de alumnos.			
b. Cantidad de docentes.			
c. Cantidad de aulas.			
d. Cantidad de recursos de enseñanza para Castellano			
e. Cantidad de recursos de enseñanza para guaraní			

14. De 2013 a 2016, ¿ha habido cambios en su escuela con relación a? (Marque las respuestas en el casillero correspondiente para cada fila)

	Ha mejorado	Se ha mantenido igual	Ha empeorado
a. Calidad del edificio del centro escolar			
b. Calidad de mobiliario escolar			
c. Calidad de la preparación pedagógica de los docentes			
d. Calidad de la preparación de los docentes en Castellano			
e. Calidad de la preparación de los docentes en Guaraní			
f. Calidad de los logros de los alumnos de sexto en Castellano			
g. Calidad de los logros de los alumnos de sexto en Guaraní			
h. Calidad en el clima de aula			
i. Uso del castellano			
p. Uso del guaraní			



15. ¿Dónde utiliza el guaraní con más frecuencia?

- a. ___ En la casa
- b. ___ En la escuela
- c. ___ En todos lados

16. Cuando habla guaraní en la escuela, ¿con quienes lo usa más?

- a. ___ con docentes
- b. ___ con estudiantes
- c. ___ con madres y padres

17. Desde 2010 ¿en qué programa o proyectos ha participado su escuela? Cite los programas (ejemplo: Escuela Viva, una computadora por niño, Fe y Alegría, etc), sus propósitos y la institución que los apoya (Ejemplo: UNICEF, Plan Internacional, etc.)

Programa	Propósito	Institución que apoya	Resultados	Periodo de ejecución (inicio y finalización)

18. ¿La escuela cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI)? ___si ___no ___no sabe

19. La escuela tiene proyecto curricular institucional (PCI)? ___si ___no ___no sabe
Si la respuesta es positiva, ¿qué áreas curriculares aborda?

20. ¿De qué capacitaciones docentes – en comunicación castellano - ha participado la escuela desde 2010 hasta 2015?

21. ¿De qué capacitaciones docentes – en comunicación guaraní - ha participado la escuela desde 2010 hasta 2015?

22. ¿Da usted orientaciones a sus docentes sobre cuándo hablar en guaraní en sus lecciones que no corresponden a la materia de guaraní?, Si es así, ¿qué les sugiere?

Lugar y fecha:

Teléfono y correo electrónico de contacto:

.....

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

ENCUESTA A DOCENTES DE 6° GRADO DE EEB

Gracias por participar en el estudio Prácticas pedagógicas 6º grado Castellano – Guaraní permitiendo registrar en video sus clases de Castellano y Guaraní. Con el fin de complementar la información le solicitamos responder el siguiente cuestionario.

Tenga en cuenta las orientaciones para marcar las respuestas.

Nombre de la escuela: _____



Clave de la escuela: _____

Marque una sola respuesta

1. Edad: ___ años.
2. Año que se inicia en la docencia _____
3. Año que inicia a laborar como docente en esta escuela _____
4. ¿Cuál es el nivel educativo más alto que usted ha completado?

Profesorado	Especialización	Licenciatura	Postgrado

5. ¿Cuántas veces ha sido asignado como docente del 6º grado? ___ veces
6. ¿En los últimos 3 años, ha recibido capacitación para la enseñanza de castellano?
___ sí ___ no
7. ¿En los últimos 3 años, ha recibido capacitación para la enseñanza de guaraní?
___ sí ___ no
8. Del 1 al 5, siendo 1 extremadamente fácil y 5 extremadamente difícil, ¿qué tan difícil es enseñar castellano en 6º grado? _____
9. Del 1 al 5, siendo 1 extremadamente fácil y 5 extremadamente difícil, ¿qué tan difícil es enseñar guaraní en sexto grado? _____
10. Participó en el estudio TERCE⁴⁹ como docente de 6º grado? ___ si ___ no
11. ¿Cuántos alumnos tiene en su grupo de 6º grado? ___ F ___ M ___

Castellano	EXISTE		¿CON QUÉ FRECUENCIA LOS USA?				CANTIDAD DISPONIBLE
	SI	NO	NUNCA	ALGUNAS CLASES	MAYORIA DE LAS CLASES	TODAS LAS CLASES	
a. Libros de texto escolar de castellano							
b. Cuaderno de trabajo de castellano							
c. Materiales didácticos de la asignatura							
d. Textos de lectura							

13. ¿Cuáles de los siguientes materiales están disponibles en el aula y con qué frecuencia los usan los estudiantes de 6º grado en guaraní? (Marque las respuestas en el casillero correspondiente para cada fila)

⁴⁹ Tercer estudio regional comparativo y explicativo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)



Guaraní	EXISTE		¿CON QUÉ FRECUENCIA LOS USA?				CANTIDAD DISPONIBLE
	SI	NO	NUNCA	ALGUNAS CLASES	MAYORIA DE LAS CLASES	TODAS LAS CLASES	
a. Libros de texto escolar de guaraní							
b. Cuaderno de trabajo de guaraní							
d. Materiales didácticos de la asignatura							
e. Textos de lectura							

14. ¿En cuáles de los siguientes programas ha participado? Marque todos los programas en los que ha participado

- a. Escuela viva
- b. Leo, pienso y aprendo
- c. Secuencias didácticas
- d. Una computadora por niño
- e. Otros

18. En su parecer, ¿qué necesita para fortalecer su práctica pedagógica de comunicación castellano?

19. En su parecer, ¿qué necesita para fortalecer su práctica pedagógica de comunicación guaraní?

Lugar y fecha:

Teléfono y correo electrónico de contacto:

.....

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Gracias por participar en el estudio Prácticas pedagógicas 6º grado Castellano – Guaraní permitiendo registrar en video sus clases de castellano y guaraní. Con el fin de complementar la información le solicitamos responder el siguiente cuestionario.

Tenga en cuenta las orientaciones para marcar las respuestas

Nombre de la escuela: _____

Clave de la escuela: _____

Edad: ___ años.

1. Eres: ___ niño ___ niña.

2. ¿En qué lengua hablas principalmente? (Marque las respuestas en el casillero correspondiente para cada fila)



	Guaraní	Castellano	Ambas lenguas
Con tus padres, abuelos, tíos			
Con tus hermanos			
Con tus compañeros de clase			
Con tus profesores			
Con personas de la comunidad			

Marca una sola respuesta

1. ¿Qué clase te gusta más?
 Castellano
 Guaraní

2. ¿En cuál de los idiomas estas más preparado para leer y escribir?
a. Castellano
b. Guaraní

3. ¿Cuál idioma tu gusta más para hablar?
a. Castellano
b. Guaraní

4. ¿Te han reprochado o llamado la atención por hablar castellano?
a. sí, ¿en dónde? _____
b. no

5. ¿Te han reprochado o llamado la atención por hablar guaraní?
a. sí, ¿en dónde? _____
b. no.

8. Escribe en castellano lo que te parece tu escuela.

9. Escribe en guaraní lo que te parece tu escuela.

Cuaderno de Códigos para Videograph del estudio de lecciones de comunicación en el sexto grado de Paraguay.

Versión del 20 de diciembre de 2016.

Todas las variables aquí consideradas son cuantitativas lineales, y se expresan tanto como tiempo absoluto como porcentaje del tiempo del evento en relación con la duración de la lección.



Número de variable	Nombre de variable	Valores de la variable	Definición operativa o ejemplos ilustrativos
Comvi01	Número de lección...	(A cada lección se le asigna un código numérico específico, que es tratado como caso en SPSS)	
Comvi02	Duración de la lección		La clase empieza cuando la docente señala que se puede empezar a filmar o que su clase se ha iniciado. Siempre es la docente la que debe dar la indicación. Finaliza cuando la docente lo señala.
Comvi03	Acto comunicativo del (a) docente	1. Habla en castellano. 2. Escucha castellano.	Comunicación del docente. Con esta variable se consignan los actos de habla

		<p>3. Escribe en castellano.</p> <p>4. Lee un texto en castellano en voz alta.</p> <p>5. Dicta un texto en castellano.</p> <p>6. Habla en guaraní.</p> <p>7. Escucha guaraní.</p> <p>8. Escribe guaraní.</p> <p>9. Lee un texto en guaraní en voz alta.</p> <p>10. Dicta un texto en guaraní</p> <p>Comunicación del docente. Con esta variable se consignan los actos de habla según sean manifestados en la oralidad y/o en la escritura.</p>	<p>según sean manifestados en la oralidad y/o en la escritura.</p> <p>La diferencia entre lectura y dictado radica en que en la lectura los alumnos no son instruidos a escribir (en sus cuadernos o pizarrón) lo leído; en cambio en el dictado se instruye a los alumnos a escribir (en sus cuadernos o pizarrón) lo leído.</p> <p>Se consigna "Escucha" cuando hay una expresión verbal manifestada por el alumno/a (preguntas-respuestas-lectura en voz alta).</p>
--	--	---	--



Comvi04	Docente instruye o explica a los alumnos el procedimiento para realizar las actividades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El o la docente instruye de manera verbal a todo el grupo 2. El o la docente instruye a pequeños grupos o a alumnos en particular 3. el o la docente instruye de manera escrita en la pizarra. 4. El o la docente instruye de manera escrita en cuadernos de alumnos 	<p>Son actos de habla en donde la intención del/ la docente es dar instrucciones o instructivos sobre cómo se realizará o desarrollará la clase (anuncia lo que irán haciendo) y los pasos que los alumnos deben seguir para realizar la tarea y/ o cómo tienen que hacer determinados ejercicios ("leer bien fuerte", "atender bien", "escribir con linda letra"). Dar instrucciones sobre las tareas puede ser realizado en varios momentos de la clase, como ser cuando la docente introduce nuevos bloques, por ejemplo: "Ahora vamos a sacar los diccionarios y vamos a subrayar l</p>
---------	--	--	---

			<p>os vocablos". Estos actos de habla generalmente no se dan en forma de diálogo o de interacción "pregunta-respuesta", sino que generalmente es el docente el que habla, expone, explica, partiendo de la base que los/las estudiantes le escuchan. Esta variable también debe ser utilizada cuando la docente escribe en el pizarrón instrucciones (seleccione la opción 3): Ej. "Encuentro la idea central".</p>
--	--	--	---



Comvi05	Docente hace repaso o repetición del contenido.	1. Repaso 2. Repetición	Son actos de habla que se inician con dos intenciones: Repasar un contenido y/o repetirlo de modo a fijarlo en la memoria de los estudiantes. a. Repaso: Son interacciones (del tipo pregunta-respuesta, o del tipo pedido docente-respuesta del alumnado) que tienen como intención verificar hasta qué punto los alumnos/as retienen en la memoria un contenido desarrollado previamente o cuya intención es traer a la memoria (refrescar) un contenido desarrollado previamente. Esta interacción se inicia generalmente con preguntas de
---------	---	----------------------------	--

			"repaso" o con pedidos de recordar un contenido. Es casi como tomar un pequeño examen de forma oral. Estas preguntas y/o pedidos frases como: ... "Vamos a recordar lo que hicimos el otro día: ¿en qué consistían las pautas de lectura?" O ¿"en qué consistían las figuras literarias?" b. Repetición: Es una forma de acción didáctica que tiene como finalidad la fijación en los alumnos de los contenidos desarrollados (no la verificación de si estos guardan en la memoria lo que ya se dio). En estos casos la docente hace una exposición en la cual repite lo que
--	--	--	--



			<p>se vio durante la clase o en clases anteriores.</p> <p>*Sobre la asignación de la variable: Esta variable por lo general se asigna a SEGMENTOS sobre todo en el caso del REPASO (que son interacciones entre docente y estudiantes y que no solo incluyen las frases de los docentes sino también la de los alumnos). Lo acordado por el equipo fue que, frente a un caso de repaso, se codifica TODA LA INTERACCIÓN entre docente y alumnos/as.</p>
Comvi06	Desarrollo de ejercicios o solución de problemas frente a grupo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sólo docente. 2. Sólo alumnos. 3. Docente ayudado por alumnos. 4. Alumno(a) ayudado por docente. 	La finalidad de este tipo de actos comunicativos es la elaboración conjunta de la tarea ya sea por

			<p>parte del docente, de los estudiantes, o de forma conjunta. La docente hace de guía que va resolviendo los ejercicios con las respuestas proporcionadas por los estudiantes (tipo preguntas sobre el argumento del texto, idea central del primer y segundo párrafo, número de párrafos de los que se compone el texto). Las tareas planteadas pueden ser resueltas oralmente (entre todos) o escribiendo en la pizarra (la docente o alumnos alternadamente).</p>
--	--	--	---



Comvi07	Interpretación de textos	<p>1. cerrada 2. abierta 3. mixta</p>	<p>1. Interpretación cerrada de los textos: La docente inicia una interacción (del tipo pregunta-respuesta, o del tipo pedido docente-respuesta del alumnado) que tiene como finalidad corroborar la comprensión de un texto. Cuando la interpretación propiciada por el/la docente es "cerrada", la docente formula preguntas que dejan menos lugar para la elaboración del alumno/a. En general son preguntas que encierran parte de la respuesta o toda la respuesta; o son preguntas en donde la docente pre-formula la respuesta para que el alumno</p>
---------	--------------------------	---	--

			<p>la complete. Algunos ejemplos: a) "...el texto está hablando de gente que bebe ¿verdad?" En este caso los alumnos tienen que simplemente responder con un "sí". b) La docente pre formula la respuesta para que el estudiante la complete: "El texto trata de la cebra y el...". c) Cuando la docente da en la pregunta las alternativas de respuesta y los alumnos deben elegir la "respuesta correcta". Ej.: "¿De qué trata el texto? ¿De gente que bebe o de gente que desobedece?" d) Otra opción de interpretación cerrada es cuando la docente formula las preguntas de tal manera que obliga</p>
--	--	--	--



			<p>a que los alumnos/as respondan literalmente según cómo está formulado en el texto. En estos casos la docente hace las preguntas utilizando las mismas palabras del texto y convierte en preguntas frases del texto que luego tienen que ser respondidas con las palabras del texto: Ej. (4908): De qué estaba cansado el cuervo? (El texto sobre el cuervo y el pavo real dice literalmente: "Un cuervo vanidoso estaba cansado de sus plumas negras". Si la docente pregunta esto y sólo confirma las respuestas que digan literalmente</p>
--	--	--	---

			<p>"el cuervo estaba cansado de sus plumas negras" se está frente a una interpretación del tipo cerrada. 2. Interpretación abierta de los textos: La docente inicia una interacción (del tipo pregunta-respuesta, o del tipo pedido docente-respuesta del alumnado) que tiene como finalidad corroborar la comprensión del texto. Cuando la interpretación propiciada por el/la docente es "abierta", la docente formula preguntas o hace pedidos de interpretación que dejan más espacio para la elaboración propia del/los alumnos/as; es decir la docente propicia que los mismos estudiantes piensen por sí mismos, con</p>
--	--	--	---



			<p>sus propios recursos, en el sentido o significado de los textos. En este caso la docente formula preguntas que no incluyen posibles respuestas. Ej.: "¿De qué les parece a ustedes que habla el texto de la cebra y el burro?" "¿Cuál podría ser el personaje principal...?" "¿Qué le pudo haber pasado a...?" "¿Qué les parece a ustedes que ocurrió?"</p> <p>*Sobre la asignación de esta variable: Esta variable se asigna como "segmento".</p> <p>3. Interpretación mixta: Cuando se dé el caso que la docente realice una pregunta del tipo abierta y la respuesta del alumno es cerrada.</p>
--	--	--	---

			<p>O cuando el inicio de la interacción sea abierta por la pregunta de la docente y luego se vuelva cerrada ya se por la respuesta de los alumnos/as o por el resto de las preguntas cerradas de la docente.</p>
Convi08	Aplicación del tema a la vida cotidiana	<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente conecta explícitamente el tema con la vida cotidiana de los alumnos. 2. Un(a) estudiante conecta 	<p>Se formula una pregunta, explicación o situación en donde el o la docente retoma el contenido visto en la lección y lo conecta con aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes.</p>



Convi09	Explicitación de la enseñanza o moraleja del texto	<ol style="list-style-type: none"> 1.La formula él o la docente. 2.La formula un(a)estudiante con apoyo del docente. 3.La formula un estudiante sin apoyo del docente. 	<p>Son actos comunicativos que tienen como finalidad exponer la moraleja o la "enseñanza" del texto leído. La docente lo hace normalmente como cierre de la actividad con la lectura, a veces pidiendo la opinión y/o comentarios de ellos, pero en general es sólo la/el docente quien expone a los alumnos/as. Este tipo de acción didáctica se da por lo general no como una interacción del tipo pregunta-respuesta, sino como un monólogo en donde el/la docente supone que el alumnado le escucha. Sin embargo, puede</p>
---------	--	---	---

			<p>ser identificada también como una interacción en donde ambos actores intervengan conjuntamente. Sobre la asignación de la variable: Esta variable puede ser asignada como frase o como segmento.</p>
Convi10	Organización del grupo para desarrollo de actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo individual. 2. Trabajo en pequeños grupos. 3. Colectivo. 	
Convi11	Posición del docente en el aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Parado(a). 2. Se mueve en el aula sin monitorear o atender a alumnos. 3. Se mueve en el aula monitoreando o atendiendo a alumnos en lo individual o en grupo. 4. Sentado(a) en su escritorio. 5. Fuera del aula. 	



Convi12	Retroalimentación a alumno(a) o grupo de alumnos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Refuerza positivamente. 2. Identifica error y no lo corrige. 3. Identifica error y lo corrige. 4. Refuerza negativamente, regaña. 	
Convi13	Traducción (español-guaraní o guaraní español)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por docente, de manera planeada. 2. Por docente, de manera espontánea. 3. Por alumno, de manera planeada o bajo instrucción del docente. 4. Por alumno, de manera espontánea. 	
Convi14	Acto comunicativo de alumno(a) en lo individual.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habla en castellano. 2. Escribe en castellano en pizarra. 3. Lee un texto en castellano en voz alta. 4. Habla en guaraní. 5. Escribe guaraní 	

			<ol style="list-style-type: none"> en pizarra. 6. Lee un texto en guaraní en voz alta.
Convi15	Acto comunicativo de estudiantes en grupo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hablan en castellano en coro. 2. Escuchan castellano. 3. Escriben en castellano en cuadernos. 4. Leen un texto en castellano en voz alta en coro. 5. Hablan en guaraní en coro. 6. Escuchan guaraní. 7. Escriben en guaraní en cuadernos. 8. Leen un texto en guaraní en voz alta en coro. 	



Convi16	Nivel de complejidad de la evidencia de aprendizaje proporcionada por alumno o alumnos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recordar hechos y conceptos básicos. 2. Entender o explicar ideas o conceptos. 3. Aplicar o usar información en situaciones o contextos diferentes. 4. Analizar o establecer conexiones entre conceptos. 5. Evaluar o justificar una decisión. 6. Crear o producir una nueva idea, procedimiento u objeto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Memorizar, definir, duplicar, listar, repetir, afirmar. 2. Clasificar, describir, discutir, localizar, reconocer, reportar, seleccionar, traducir. 3. Ejecutar, implementar, relacionar, resolver, usar, demostrar, interpretar, operar 4. Diferenciar, organizar, relacionar, comparar, contrastar, distinguir, examinar, experimentar, cuestionar, poner a prueba. 5. Valorar, argumentar, defender, juzgar, seleccionar, apoyar, criticar, ponderar. 6. Diseñar,
---------	---	--	---

			<p>conjuntar, construir, desarrollar, formular, investigar.</p> <p>*Lo acordado sobre la asignación de la variable: Esta variable puede ser asignada como frase o como segmento.</p> <p>Como segmento: En el caso en que se dé una interacción entre maestra y alumno/a y esta sea muy seguidita (del tipo " ping pong" pregunta docente+ inmediata respuesta) se puede codificar el segmento y no sólo la frase del alumno. Sería entonces codificar el segmento con varias frases consecutivas que se encuentran en</p>
--	--	--	---



			un dialogo ajustado entre docente y estudiante y en donde (naturalmente) se observan niveles de pensamiento.
Convi17	Evidencias de aprendizaje de estudiante en lo individual por género.	1. Mujer. 2. Varón.	Se refiere a la participación de los alumnos/as o espontánea o por invitación del/a docente.
Convi18	Evidencias de aprendizaje de estudiantes en grupo (dos o más) por género	1. Sólo mujeres. 2. Sólo varones. 3. Mixto dominando mujeres. 4. Mixto dominando varones.	Se refiere a la participación de los alumnos/as en grupo, ya sea espontánea o por invitación del/a docente.
Convi19	Contenido de la lección de lengua	1. Fonética. 2. Ortografía. 3. Estructura gramatical. 4. Estilo. 5. Semántica.	Se asigna el contenido predominante por segmento, en el caso en que se den coincidencias.

Convi20	Tareas relacionadas con la estructura de los argumentos.	1. Identificar idea central. 2. Identificar ideas secundarias. 3. Identificar argumento.	1. Identificar idea central también abarca la identificación de los párrafos de los cuales está compuesto el texto.
Convi21	Instrucción a estudiantes sobre producción de textos (en cuaderno o pizarra).	1. Conjeturas de texto. 2. Reflexiones a partir de texto. 3. Paráfrasis a partir de texto. 4. Textos autónomos (sin relación con ningún texto leído).	
Convi22	Comunicación emocional del docente	1. Imperativo. 2. Neutro 3. Afectuoso 4. Ironía o sarcasmo. 5. Castigo o regaño.	



Convi23	Aprovechamiento del tiempo	<ol style="list-style-type: none">1. En tareas de enseñanza/aprendizaje.2. Organización de la tarea o del grupo.3. Disciplina.4. Interrupciones causada por el docente.5. Interrupciones causadas por alumnos.6. Interrupciones por agentes externos al aula.7. Interrupciones causadas por el proceso de grabación.	
---------	----------------------------	--	--