



## **Título del Proyecto:**

Efectos de la Narrativa en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo sociocognitivo de niños de una escuela pública de Tiempo Completo en la ciudad de Montevideo.

Ignacio Rótulo, ignaciodromo@gmail.com

Sheila Iglesias, sheila2786@hotmail.com

Andrés Techera, atechera@psico.edu

## **1- Fundamentación y antecedentes del Proyecto**

El presente proyecto de investigación tiene el propósito de implementar -en una Escuela de Tiempo Completo- un dispositivo de intervención que presente la lectura de relatos en el espacio del aula, y propicie luego una elaboración escrita propia. Se pretende favorecer el acceso y la *apropiación efectiva* de los niños del sistema de lectura y escritura, auspiciando así su acceso a la cultura escrita, vinculada estrechamente a la construcción de la identidad narrativa.

Se parte de la idea de apuntalar desde el proceso educativo, dentro de la institución escolar, la formación de lectores y escritores<sup>1</sup>, traspasando los límites de la adquisición del código escrito en su versión escolar más institucionalizada, consensuada, como la búsqueda de que todos los niños sean capaces de leer y escribir, esto es, tornarlos sujetos alfabetizados. Consideramos que desde la Universidad de la República es *posible y necesario* contribuir con el escenario nacional del cual formamos parte, y ello implica también un acto y posicionamiento políticos. En este caso mediante la puesta en práctica de un dispositivo de intervención -del cual la evaluación continúa y final, resulta una consecuencia lógica- que apunte al mejoramiento de los niveles de aprendizaje de los escolares.

Se pretende que dicho dispositivo, en su aplicación, resulte simple, en el sentido de aspirar a una implementación "exitosa" en campo. En el mismo nivel se piensa que, en caso de demostrar resultados favorables, admita su replicación por maestros, a la manera de una estrategia didáctica. Este último punto requiere que su aplicabilidad no resulte oscura, complicada, lo cual no implica que necesariamente habrá de resultar fácil, en parte por la misma variabilidad de los grupos y del vínculo que éstos establecen con sus docentes, y en parte por las determinaciones que surgen de la forma en que efectivamente la herramienta sea utilizada en la práctica.

Sin entrar aquí en detalle en una consideración de los problemas que atraviesan y aquejan al sistema educativo uruguayo, consideramos que uno de los componentes centrales de lo que está en juego, pasa por la circulación del *deseo de aprender* de los niños en el seno del sistema escolar formal. Hay un nexo entre los sujetos de la enseñanza y los contenidos curriculares -que vehiculizan a los saberes socialmente valorados mediante unidades didácticas y un *método* de enseñanza, llevado adelante por un maestro- que debe ser atendido, puesto que si los objetos del conocimiento, o el saber mismo, no resultan convocantes de algún modo, el terreno no será propicio para la generación y afianzamiento de este deseo de aprendizaje en los alumnos.

---

<sup>1</sup> Comprendemos la dificultad de que todos los niños se tornen en lectores asiduos; y al decir "escritores" lo hacemos pensando en una utilización de la escritura ligada a su uso social, referido a personas que escriben eficazmente y que pueden utilizar la escritura como instrumento de reflexión sobre su propio pensamiento. (Lerner, Delia, 2001)

Desde la instauración del proyecto educativo moderno, representado plenamente en nuestro país por la figura insigne de José Pedro Varela, uno de los objetivos centrales del sistema escolar formal, además de la construcción de ciudadanía y la transmisión de un conjunto socialmente validado de conocimientos, lo constituye justamente la *alfabetización* de todos sus alumnos<sup>2</sup>.

En tal sentido, en las últimas dos décadas comienza a tomar fuerza, en principio en el ámbito académico de los países desarrollados, el concepto de *lateralización*<sup>3</sup>, como una nueva necesidad de lo escolar al haberse superado su meta fundante de la alfabetización. Ello también es válido para el Uruguay, en donde el acceso universal al sistema de educación primaria constituye un logro ya histórico, por lo que se ha conseguido también cumplir con el objetivo de la alfabetización, y su acceso universal (sí podría discutirse en qué grado esa alfabetización alcanza los niveles esperados, considerando el nivel con que los niños efectivamente interactúan y “dominan” la lectoescritura).

Es así que nos posicionamos también desde presupuestos que surgen a partir de dicho concepto de lateralización, considerándolo un marco de referencia desde el cual partir, puesto que recientemente “...passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente- daí o recente surgimento do termo **letramento**...”. (Soarez, Magda, 2006) Letramento entonces, o lateralización para nosotros, da cuenta de un estado o condición que un individuo o grupo social habría de alcanzar, a partir de las exigencias actuales de nuestra sociedad en torno de la cultura escrita, superando así la idea o condición del alfabetismo. Se trata, también, de tender hacia la conformación de “practicantes de la lectura y la escritura y ya no solo sujetos que puedan “descifrar” el sistema de escritura”. (Lerner. D. 2001:39). Agregamos que ello requerirá de una vinculación con los textos (así como con sus relatos) y con las actividades concretas que impliquen el leer y escribir desde un lugar de la familiaridad, en el sentido de su apropiación desde una cercanía, desde un contacto.

Llegamos así a un concepto central que sustenta y articula la construcción de este proyecto: *la narrativa*. Arribamos a él a partir de una afirmación o acento inicial sobre la *cultura de lo escrito*, que va más allá de un manejo escolar eficaz de la lectura y la escritura, y se anuda con el uso social de dicho código en el sentido de su recontextualización. Esto es, el espacio escolar tiene como uno de sus cometidos centrales el enseñar a leer y escribir, y como tal aparece en su currícula como un objeto de la enseñanza. Este objetivo es realizable mediante una operación didáctica que, en función de la misma especificidad de su enseñanza -y máxime en el ámbito formal del aprendizaje que implica la Escuela como institución- requiere con mucha frecuencia aislarlo de su contexto social de uso para “capturarlo” en el aula. Desde nuestra perspectiva, se vuelve necesario introducir también otras variantes didácticas<sup>4</sup> que, sin poner el acento en la función de enseñar el uso de la lectoescritura, puesto que ello remite a la función enseñante del maestro y a la especificidad institucional de la escuela, sí permitan aportar a su nexos con el mundo social y subjetivo del alumno. No pensamos además en cualquier tipo de alumno, sino en aquel que pertenece al

---

<sup>2</sup> También puede pensarse el logro de la alfabetización, en sí mismo, como un acceso a la “carta” de ciudadanía, pero aquí utilizamos el término de ciudadano con la idea de un sujeto conciente y responsable por sus derechos y obligaciones, capaz de habitar y comprender su entorno, y de realizar contribuciones singulares a su transformación colectiva. Dicha singularidad, que implica un auto (re)conocimiento, conlleva un “hacer con” los otros acciones que redunden en beneficios, igualmente individuales y colectivos.

<sup>3</sup> Literacy en inglés y Letramento en portugués, siendo esta aclaración válida por ciertas disquisiciones respecto de la pertinencia y exactitud de la traducción del término para nuestra lengua.

<sup>4</sup> Con ello nos referimos específicamente al dispositivo de intervención psicopedagógico elaborado para esta intervención, que utiliza a la narrativa como un medio para producir efectos educativos. Ver punto 5: Metodología.

sector de la población a la cual apunta la Escuela de Tiempo Completo que, al margen de la heterogeneidad pasible de caber en dichas categorizaciones, responde a una determinada concepción de lo educativo, que conlleva también una concepción de los sujetos que habrán de habitar dichos espacios. Sobre este punto habremos de detenernos más adelante en la justificación.

De acuerdo a las ideas que desarrolla **J. Bruner**, nacemos en una cultura donde hay un concierto de narraciones. Nos conformamos a través de ellas y somos la historia que nos contaron y la que nos cuentan, pero nacemos también con un impulso narrativo propio. Existe una íntima conexión entre este personal impulso a narrar y las narraciones que nos esperan, siendo así la narración la que nos impulsa a volvernos sujetos hablantes y a organizar el mundo (de forma narrativa). No se trata por tanto de realizar una mera descripción de la realidad, de lo ocurrido, sino que el relato tiene la capacidad de modelar la realidad, de producirla, lo que implica una posición hermenéutica (interpretativa). Se establece la potencialidad de subjetivar la realidad, decir lo que ocurrió y también lo que hubiera podido ser, generando alternativas a lo posible.

Toda cultura detenta presupuestos y perspectivas sobre la *identidad*, ofrece una diversidad de narraciones a adoptar o desechar, con los que se va configurando lentamente la identidad. La función del relato sería brindar otros modelos del mundo, dando lugar no sólo a lo que existe sino también a lo que hubiera podido ser y ofreciendo mundos alternativos, posibles, imaginarios. Se trata de la dialéctica entre lo consolidado (lo instituido) y lo posible (lo instituyente), de la capacidad del relato para modelar el acontecimiento, produciéndolo.

Considerar al relato como un instrumento que nos permita enlazar estas cuestiones, también remite a la atención de la vertiente artística, en este caso específicamente de la literatura. No es nueva la idea de los efectos –sino más bien todo lo contrario- que puede implicar “lo literario” sobre la vida de las personas. Rescatamos aquí la idea de disfrute, del goce que puede desprenderse del ser partícipe de la imagería que el texto y la historia nos ofrecen. Ello genera un efecto paradójico: de alejamiento de lo inmediato -de la realidad, si se quiere- al tiempo que luego nos reintroduce en ella con la posibilidad de visiones -“lecturas”- de las que antes no disponíamos. Se ensanchan así nuestras perspectivas sobre nosotros mismos y la realidad que habitamos y construimos, *ampliando en ese movimiento el margen de lo posible. Acordamos así con la idea de que “...algunas lecturas abren la puerta hacia lugares distintos y hacia momentos de ensoñación que permiten construir un país interior, un espacio psíquico, y apuntalar el proceso de autonomización, la construcción de una posición de sujeto. Pero también la lectura hace posible un relato: leer permite que se desencadene la actividad narrativa...”* (Petit, M. 2009:27).

A partir de estos supuestos es que pensamos en los relatos y en su nexo con lo narrativo: partiendo de una cultura de lo escrito que trascienda su uso funcional más inmediato (uso en el aula), se vincule luego con la cultura que lo rodea desde su uso y apropiación (literalización) y sea finalmente una poderosa herramienta para repensar al otro y a la propia mismidad desde una perspectiva más rica, sutil y compleja (narrativa). Pensamos entonces en la importancia del relato como motor de cambio social, con sus efectos en lo colectivo y, al mismo tiempo, como motor de cambio individual (y sus efectos en la singularidad de lo psíquico, afectando lo identitario y los procesos de simbolización<sup>5</sup>).

## 2- Antecedentes

---

<sup>5</sup> Las múltiples versiones de la noción de simbolización coinciden en otorgar a la palabra un lugar, no de exclusividad, pero sí de privilegio. Los diferentes modos de exclusión o expulsión social se afirman y reproducen a expensas de códigos lingüísticos que devienen modos de exclusión de la palabra

Diversas investigaciones a nivel nacional e internacional realizan estudios sobre la narrativa con diversos objetivos, poniéndose de relieve su importancia como herramienta de desarrollo en diversas áreas (cognitivo, lingüístico, afectivo, etc.)

Es el caso de las investigaciones que se vienen realizando en Brasil, en particular la que viene desarrollando el equipo de la profesora Marisa Rodriguez, en la Universidade Federal de Juiz de Fora, ella y su equipo trabajan con la narrativa como forma de reducir los comportamientos agresivos de los niños en el ámbito escolar. Particularmente investigan la incidencia de la lectura de libros con Historias Infantiles, demostrando que el trabajo con la narrativa se consolida como una herramienta válida para promover el desarrollo sociocognitivo, previniendo los comportamientos agresivos y antisociales en el contexto educativo<sup>6</sup>.

Por su parte la Dra. Dadalto y su grupo realizó un estudio con 50 niños de una escuela pública, titulado "Características comunes a la narrativa oral de niños en pre alfabetización". En su trabajo afirman que la habilidad de narrar es adquirida en forma gradual, siendo una tarea muy compleja que implica un movimiento interno del niño, en donde aprende a considerar al otro como interlocutor y a él mismo como narrador. Dadalto sostiene que se verificó que el aumento en el nivel escolar y en la edad, repercuten en el desarrollo de narrativas de mayor complejidad y elaboración. Hay así evidencias claras de la evolución en el dominio de las convenciones y de las narrativas. Otro rasgo relevante de la evolución del discurso narrativo es que el mismo representa la experiencia lingüística más importante en el pasaje del diálogo para el monólogo, lo que culmina con un mayor grado de autonomía discursiva.<sup>7</sup>(Dadalto, 2008:43) En definitiva se dice que la acción de narrar sirve para necesidades cognitivas, estructurando y procesando la experiencia personal y las necesidades sociales. (Dadalto, 2008:42)

Se desarrolla el concepto de "*visión procesual del desarrollo*", mediante el cual se integran los componentes cognitivos y evolutivos del desarrollo con las capacidades narrativas, haciendo hincapié en un rol protagónico del niño en una relación diádica. También se destaca el rol del adulto en la interacción, en el desarrollo del discurso narrativo. (Dadalto: 2008:44)

El equipo constata la importancia del discurso oral para el desarrollo lingüístico, cognitivo y social de los niños, siendo también base para el aprendizaje de la lengua escrita. Se considera relevante conocer la producción narrativa oral de los niños en el momento inmediato anterior a su entrada a la escuela, como forma de prevenir y potenciar ciertos aspectos que puedan incidir en el desarrollo esperado al momento de comenzar su escolarización.

Finalmente sus estudios apuntan a que la narrativa es una tarea neuro cognoscitiva, en la que intervienen una multiplicidad de funciones ejecutivas, lingüísticas, atencionales, mnésicas y afectivas. En este sentido narrar sirve a las necesidades cognitivas estructurando y procesando la experiencia personal. (Dadalto: 2008:47)

Otro de los estudios que nos parece relevante mencionar es el desarrollado por la profesora Katherine Strasser de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde trabajaron sobre "*La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición*". Del estudio participaron 117 niños de la región Metropolitana de Chile. Del trabajo concluyen

---

<sup>6</sup>Rodrigues, Marisa Cosenza and Rubac, Jacqueline Silva.(2008) Histórias infantis: um recurso para a compreensão dos estados mentais.

<sup>7</sup>Dadalto, Eliane Varanda and Goldfeld, Márcia. (2008) Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização.

que las habilidades narrativas comienzan previo a las primeras experiencias escolares, básicamente: el reconocimiento de letras, la conciencia fonológica y el vocabulario.

*“(...) la comprensión de un texto, más que un fenómeno unitario, es un conjunto de habilidades y destrezas que involucra: a) la interpretación de información literal, b) el uso de conocimiento previo y c) la construcción de una representación coherente y significativa del texto.”<sup>8</sup> (Strasser, 2010:76)*

La investigación aporta al desarrollo de una técnica efectiva para la medición de la evolución narrativa lo que redundará en mejores diagnósticos y seguimiento en el desarrollo de estrategias tempranas para potenciar las habilidades de los niños.

En Valencia, España, un equipo de investigación a cargo de la profesora Ana Miranda<sup>9</sup> estudio la producción narrativa de 60 niños. De los resultados obtenidos se desprende que el discurso narrativo incluso en sus formas más simples, involucra aspectos cognitivos, sociales, lingüísticos y afectivos. Ello implica diversas estrategias, entre las que podemos mencionar: focalizar la atención, selección, codificación e interpretación de la información; asimismo se ponen en juego estructuras organizativas y la generación de inferencias para la interpretación de la información. De igual forma la producción narrativa afecta distintas áreas del desarrollo del niño, su interacción social, implicando su capacidad para compartir experiencias internas, sentimientos, necesidades y emociones. Por último destacamos que se ven afectadas gran parte de las actividades académicas y de escolarización. (Casas, 2005:227)

Otra de las investigaciones que consideramos importante mencionar es la realizada por el equipo de Vivian Hamann Smith en Porto Alegre<sup>10</sup>, su trabajo se centra en los contextos y en los aspectos que inciden en el desarrollo de la narrativa de los niños en la escuela. Los resultados apuntan a que la narrativa es un motor central en el desarrollo del niño, en particular de las habilidades que se ponen en juego en el ámbito escolar. De la investigación participaron 14 niños de una escuela pública de Porto Alegre, y de los resultados se desprende que los niños narran más en contextos informales que dentro del aula escolar. Esto lleva a pensar en la necesidad de introducir cambios en las estrategias didácticas, fortaleciendo y ampliando la escucha, el estímulo y la interlocución entre pares.

La escuela le ayuda al niño a emanciparse de su grupo familiar, ampliando sus círculos de referencia y pertenencia. El niño se vuelca al mundo de las cosas, de las actividades, de los juegos, se vincula con compañeros desarrollando nuevas afinidades y competencias. En este proceso se modifican en el niño sus proyectos y deseos. La narrativa se concibe como una forma de pensamiento que organiza en una historia, personajes y situaciones en un lapso de tiempo determinado. Se trata de un instrumento fundamental para la organización de la experiencia. Integra tanto la comunicación como lo lúdico, la socialización y la construcción de la identidad. Este desarrollo está íntimamente vinculado al juego en tanto ambas tienen un origen común, la imitación y la representación. (Smith 2009:181)

En la Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil, las profesoras Alina Galvão Spinillo y Érika da Rocha Mahon desarrollaron una investigación basada en el estudio de la comprensión de textos en un grupo de niños de 7 a 9 años. Del estudio se desprende que la lectura de textos representa un proceso complejo donde intervienen factores lingüísticos

<sup>8</sup> Strasser, Katherine; Larrain, Antonia; Lopez de Lerida, Soledad y Lissi, María Rosa. (2010) La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar.

<sup>9</sup> Casas, Ana Miranda; R. García Castellar y M. Soriano Ferrer (2005) “Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad”.

<sup>10</sup> Smith, Vivian Hamann; Bordini, Gabriela Sagebin and SPERB, Tania Mara. (2009) Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil.

(sintácticos, semánticos, lexicales y habilidades de decodificación) y cognitivos (memoria de trabajo, monitoreo y establecimiento de inferencias). Al respecto mencionan que:

*“Comprender textos é um processo inferencial por excelência. Uma vez que nem tudo no texto está explicitado, o estabelecimento de inferências se torna uma atividade essencial, um processo de alto nível responsável pela formação de sentidos e de uma representação mental organizada e coerente do texto, resgatando a não explicitude das informações nele veiculadas. Segundo Marcuschi (1996), as inferências preenchem as lacunas deixadas pelo autor, de forma que o texto pode ser entendido como algo inacabado, cujo significado é o produto de uma co-autoria: o autor produz parcialmente o texto e o leitor o completa.”<sup>11</sup>*  
(Spinillo 2007:464)

### **3- Objetivos Generales y Específicos**

#### **Objetivos generales:**

- 1- Validar el uso de la narrativa como estrategia Psicopedagógica para ser utilizada en contextos de vulnerabilidad social, buscando favorecer y potenciar los procesos de aprendizaje así como el desarrollo cognitivo del niño y su sentido de identidad.
- 2- Promover a través de la práctica narrativa la apropiación eficaz de la lectura y la escritura, como herramientas que promueven la transformación del sujeto y de su realidad.

#### **Objetivos específicos:**

- 1- Comparar a través de los resultados obtenidos en las técnicas psicométricas y proyectivas la producción y evolución narrativa de niños de cuarto grado de una ETC de la ciudad de Montevideo.
- 2- Promover la lectura y comprensión de cuentos y relatos como forma de facilitar el acceso de los niños a la cultura escrita.
- 3- Propiciar la construcción gradual de relatos orales y escritos por parte de los niños.
- 4- Favorecer la elaboración de relatos ficcionales e identitarios.
- 5- Contribuir a la generación de estrategias didácticas y psicopedagógicas que puedan ser utilizadas en diversos contextos educativos.
- 6- Objetivar los efectos de la narrativa como antecedente para la construcción de una herramienta eficaz hacia la prevención del fracaso escolar.

### **4- Justificación**

Desde hace varios años<sup>12</sup> a esta parte el sistema educativo uruguayo viene dando cuenta de una serie de dificultades a la hora de responder adecuadamente a sus principales demandas, destacándose las que atañen a su función básica misma, la de la enseñanza. Desde distintos foros -incluyendo en ellos al ámbito académico, el sistema político y los medios de comunicación- y también desde la opinión pública en general, se ponen en cuestión al respecto problemas tales como: la forma en que se gestiona el sistema, desde las autoridades hasta su burocracia; la “cuestión” docente (ausentismo, malestar, perplejidad y sobrecarga por los nuevos problemas a los que deben enfrentarse, etc.); las

<sup>11</sup>SPINILLO, Alina Galvão and MAHON, Érika da Rocha. (2007) Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line.

<sup>12</sup> Según como se enfoque el problema podría hablarse perfectamente de décadas.

inadecuaciones de la currícula, centrada en las disciplinas, frente a las exigencias actuales que plantea la sociedad y la realidad nacional; los elevados índices de desvinculación (desafiliación) de sus alumnos, particularmente en la educación media; la falta de exigencias hacia dichos estudiantes; las dificultades de aprendizaje y su aumento en la educación primaria, sumado a ello los niños que no entran en esta categorización pero que aprenden poco, o mal; la desigualdad educativa, con la consecuente inequidad del sistema, entre otras.

Pretendemos ahora detenernos en este último punto. Al respecto un reciente Informe<sup>13</sup> extrae la conclusión de que “...Uruguay, que se ubica en un continente altamente desigual, se destaca por la gran heterogeneidad y desigualdad en la distribución de conocimientos. En otras palabras, la heterogeneidad verificada en los resultados se asocia estrechamente a las características socioeconómicas de los estudiantes. Esto interpela necesariamente la capacidad del sistema educativo para lograr aprendizajes significativos con igualdad de oportunidades para el alumnado. La brecha en los resultados educativos por características sociales continúa siendo uno de los principales desafíos de la educación uruguaya”. Tales conclusiones se respaldan en resultados de estudios cuantitativos referidos a los niveles de ingreso de las familias, y su correlación con el egreso en los distintos ciclos del sistema. (Unicef, 2010:29, gráfico 7)

Todo ello no implica que los últimos años no se hayan realizado esfuerzos ni se hayan desarrollado Reformas ni Programas tendientes a abordar estas problemáticas. Para nuestros fines mencionamos solo uno: las Escuelas de Tiempo Completo<sup>14</sup>. “La ANEP comenzó, a principios de los años noventa, a desarrollar algunas estrategias para contrarrestar esta situación. Una de ellas fue la extensión del horario escolar, entendiendo que esto sería más beneficioso para los alumnos que provienen de hogares de escasos recursos económicos, sociales y culturales. Así, en una primera etapa de expansión del modelo, entre los años 1992 y 1995 se crearon en el país las primeras 58 escuelas de tiempo completo que, a comienzos de 1996, tenían una matrícula de 9.500 niños.<sup>15</sup>” A las E.T.C se sumaron en ese período las denominadas Escuelas de C.S.C.C (Contexto Sociocultural Crítico<sup>16</sup>) con la idea de ampliar la oferta educativa del sector público para atender las necesidades de una población escolar que no lograba obtener resultados acordes a las exigencias del sistema.

El Programa de las E.T.C. explicita la priorización de “los sectores sociales más desfavorecidos”, buscando reducir los índices de repitencia, contener y educar más a sus alumnos y promover una mejora significativa en sus aprendizajes. De los lineamientos generales que las definen destacamos que se “pretende un enfoque renovador de la enseñanza que atienda a la comprensión y producción de textos escritos como eje central de la enseñanza; desarrollo de la capacidad de buscar y procesar información para resolver situaciones problema; introducción de elementos lúdicos en la enseñanza; combinación de espacios de producción colectiva con tiempos de trabajo individual autónomo; frecuentes evaluaciones y autoevaluaciones para consolidación de los aprendizajes”.(El subrayado es nuestro. ANEP. CEIP).

El presente Proyecto está pensado para implementarse, justamente, en una Escuela de Tiempo Completo, la Nro.16, Suecia, ubicada en la Jurisdicción Este de Montevideo, en el barrio de Palermo. Ello se justifica por una serie de motivos: el primero de ellos se desprende de la necesidad de dar respuestas desde el campo de la investigación, y el

<sup>13</sup> Unicef (2010) La universalización de la Educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro.

<sup>14</sup> También es pertinente mencionar el consenso entre los distintos partidos políticos en referencia a la apuesta al modelo de las ETC, lo cual constituye un factor más para considerar estudios en su ámbito.

<sup>15</sup> Sitio web de ANEP, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Programas.

<sup>16</sup> A partir de este año recategorizadas como Escuelas del Programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención prioritaria en entornos con dificultades estructurales relativas).

marco universitario, a la situación enunciada más arriba sobre “la cuestión de la educación”. Es decir que se trata de un problema social que puede traducirse, a su vez, en un problema cognitivo. Le siguen los lineamientos generales del Programa de las E.T.C., en clara correspondencia con la propuesta planteada. También se trata de una Escuela que realiza una demanda de intervención al área de Psicología Educacional<sup>17</sup> de la Facultad de Psicología de la UDELAR, manifestando interés y apertura a la posibilidad de introducir en ella procesos de trabajo e investigación que impliquen un posible mejoramiento de la institución en su conjunto.

En términos epistemológicos, compartimos la idea de que “...*la filosofía de la escisión ha sido responsable de la creencia en que sólo hay un modelo válido de explicación en P.E. (Psicología Educacional): la causalidad por variables independientes*” (Castorina, 2007:18) En tal sentido sí postulamos la idea de una neutralidad científica en la investigación en la P.E., entendida como un consenso basado en reglas racionales que permiten evaluar y medir los resultados obtenidos, mediante la aplicación de instrumentos validados y específicos; y también la idea de una intervención integrada, con componentes de IAP (Investigación Acción Participativa), sin llegar por ello a conformar una IAP en sentido estricto.

Una parte de la P.E. ha sido criticada como heredera de una forma de aplicacionismo psicológico, consistente en medir y clasificar a los alumnos en diversas categorías, sin asumir desafíos vinculados a las condiciones específicas del contexto escolar. En este caso se procura responder a un sistema que así lo demanda poniendo a prueba, en campo, una serie de postulados articulados en un corpus teórico –el de la narrativa- que propone respuestas y alternativas psicopedagógicas al fracaso escolar.

Nos posicionamos críticamente frente a algunas concepciones que han venido cobrando relevancia en el campo de la pedagogía, y asimiladas al “sentido común”, desde hace ya un tiempo. En ellas se parte de la idea de que determinados sujetos, en particular aquellos provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos, son difícilmente educables, o directamente ineducables, cuestionándose así los alcances de la acción educativa misma para ellos. Estos niños estarían condenados de antemano al fracaso escolar; entendemos al mismo como una forma de exclusión social temprana cuyos signos más frecuentes son: rendimiento insuficiente, comportamiento conflictivo, ausentismo (asistencia insuficiente y abandono intermitente), repetición, extra-edad y desafiación educativa. El mismo puede estar condicionado, no por una exigua capacidad de los niños nacidos en contextos de pobreza, sino por diferencias identitarias, propias de las subculturas de origen y de sus respectivas prácticas sociales.

Esto nos trae a un primer plano el concepto de *educabilidad*, que se asocia a un cierto déficit en el desarrollo de los niños, sin cuestionar directamente a los métodos y a las instituciones en los que éstos se inscriben y cobran sentido. “*En verdad, lo que llama la atención no es la denuncia del viejo problema de las dificultades que aparecen al enseñar en contextos de pobreza, sino que se signifique tal dificultad en términos de una sospecha sobre la “educabilidad” de los sujetos...*” (Baquero, 2007:141)

Se pone así en juego la idea o noción del *sujeto carente* (Martinis: 2006:13) en el discurso educativo, que renuncia a una educación “plena” desde el momento en que anula al sujeto de la educación, sustituyéndolo por el niño carente. Dicha renuncia implica entonces la anulación de uno de los actores de la relación educativa-pedagógica, lo que implica también la disolución de la relación educativa en sí misma. Siguiendo esta línea de pensamiento, la

---

<sup>17</sup> Dicha Área se encuentra a partir de este año integrada al Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, que fusiona a su vez a otras asignaturas o Áreas afines, en el marco de la reforma curricular de la Facultad de Psicología. De aquí proviene también el grupo de investigación ya conformado, que oficia de respaldo del presente Proyecto, con una línea de trabajo en desarrollo sobre la problemática del fracaso escolar y el uso de las narrativas en el aula.

escuela como institución también ve modificada su finalidad, pasando de ser una escuela que pone en juego su saber a una escuela que contiene y asiste, a la manera de una política social. Desde este marco teórico se propone la idea de sujeto de la posibilidad, en contraposición al sujeto-niño incapaz de incorporarse exitosamente a las exigencias que el sistema le propone. No se trataría ya de culpabilizar a los niños y sus familias por las situaciones que desembocan en el fracaso, sino de repensar las prácticas educativas mismas. Esta línea es trabajada también en Argentina, (Elichiry, Nogueira 2004) habiéndose realizado incluso colaboraciones entre ambas “orillas del Plata” al respecto. No obstante todo esto tampoco resulta del todo novedoso. Ya Comenio había escrito en su *Didáctica Magna* -en el marco completamente diferente del siglo XVIII, y desde una cosmovisión Católica Protestante- que en las escuelas habría de enseñarse *todo a todos*, y se cuestiona incluso la eficacia del método si es que eran muchos los que no podían aprender, o los ineducables.

Está claro que ello no implica desconocer los indicadores que dan cuenta de la correlación entre los contextos socioeconómicos desfavorables y los resultados educativos en ellos obtenidos. Al contrario, ello se tiene en cuenta como un dato ya demostrado, pero esto no implica que partamos del supuesto de que, como se trata de niños “deficitarios”, entonces no lograrán aprender, y los intentos en tal sentido estarían condenados al fracaso de antemano. Entendemos que sí hay un problema aquí, y que por ello debe prestársele atención. Teniendo en cuenta los antecedentes antes mencionados, nos posicionamos desde la consideración de que efectivamente es posible, mediante la implementación de dispositivos que utilizan la narrativa, contribuir a mejorar los resultados educativos.

La propuesta en sí consiste en realizar *talleres* de lectura, con una selección de textos narrativos acordes a las edades de los niños. Se propone que sean varios los lectores posibles, tanto nosotros como la maestra e incluso los mismos niños. La selección de los textos<sup>18</sup> dependerá de la riqueza de sus contenidos, sin descuidar aspectos como su calidad gráfica, buscándose que resulten atractivos para los escolares. Se propenderá, en cuanto a la secuencia de presentación de los relatos, que los mismos se vayan ordenando de acuerdo a una complejidad creciente, pasando así de los cuentos infantiles más simples – donde se incluirán cuentos clásicos- hasta otros que presenten mayores dificultades.

Con el propósito de evaluar los posibles efectos de la narrativa sobre el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños incluiremos una batería de tests. Para tal fin en primera instancia se aplicará el test proyectivo gráfico Dibujo de la Figura Humana (DFH) de Koppitz, por ser un test que además admite la posibilidad de ser aplicado colectivamente.

El DFH es considerado a nivel clínico como una técnica proyectiva, a su vez, por otras escuelas se lo considera como un test evolutivo de maduración mental. Refleja el nivel evolutivo del niño, el estadio actual del desarrollo mental y las relaciones interpersonales. Indaga como el niño vivencia su propio cuerpo y funciones, así como los aspectos cognitivos y vinculares. Los resultados son sensibles a los factores intelectuales, emocionales y/o al grado de desarrollo.

En un segundo momento aplicaremos el WISC III, por ser una herramienta con rigurosidad metodológica en el estudio de los aspectos intelectuales del niño. Utilizaremos la baremación de Montevideo, lo que brinda mayor pertinencia a la técnica puesto que los datos serán analizados en función de nuestra realidad socio cultural, otorgándole a los resultados obtenidos mayor validez, fiabilidad y precisión. Dentro de esta técnica consideraremos la escala verbal por ser la que se adecua a los fines de nuestra

---

<sup>18</sup> Se utilizarán también relatos extraídos de la aplicación “Biblioteca” de las XO del Plan Ceibal. Si bien la idea es trabajar con textos impresos, privilegiando el soporte papel en las lecturas, consideramos que el incluir esta herramienta vinculada a lo textual, también constituye una oportunidad más de apropiación, tanto de los textos en su formato electrónico, como de la computadora.

investigación, incluyendo por tanto los subtests: información, semejanzas (o analogías), vocabulario, comprensión verbal, aritmética, retención de dígitos)

Las técnicas de diagnóstico -DFH y WISCIII- se aplicarán al principio y al final de la intervención –talleres de narrativa- permitiéndonos evaluar los posibles efectos de la narrativa en el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños.

En lo que refiere a los **aspectos éticos**, el proyecto se enmarca estrictamente dentro de la reglamentación actual sobre Investigación con Seres Humanos (Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo).

El procedimiento de investigación interactúa con niños de cuarto año de la Escuela Pública N°16, y las tareas se desarrollarán en el aula escolar durante el año lectivo 2012. Entendemos a los niños como **sujetos de Derecho**, lo cual está consagrado por la Convención de los Derechos del Niño y Adolescente aprobada por Ley N° 16137 del 28 de setiembre de 1990.

En este sentido se prevé solicitar a los padres o tutores la autorización por medio de un formulario especialmente diseñado para esta investigación, que contempla el consentimiento informado (elaborado siguiendo las pautas establecidas en el artículo III, en sus artículos del 16 al 26 de la Ley N°18335 del 15 de agosto de 2008, que regula los derechos y obligaciones de pacientes y usuarios de los servicios de salud), así como conteniendo información adecuada y suficiente sobre sus aspectos formales, redactada en lenguaje comprensible para los adultos y los niños que participarán del estudio. Asimismo se le consultará a cada uno de los niños participantes si quiere participar del estudio, dejando a su libre albedrío la decisión de participar o no de las instancias vinculadas a la investigación (etapa diagnóstica y talleres de narrativa).

Todos los procedimientos se ajustarán al respeto de los derechos humanos, contemplando especialmente la confidencialidad de los datos y de la identidad de los niños participantes, así como el cuidado de su integridad psíquica, física y moral. Se tendrá en cuenta el brindar información a los niños sobre eventuales dudas que puedan surgir en cualquier etapa de la ejecución del proyecto.

## **5- Problema/s de investigación y principales preguntas que busca responder la investigación.**

### **Problema:**

El grado de exposición a la cultura escrita incidiría en el desarrollo sociocognitivo de los niños, afectando sus procesos de aprendizaje y la construcción de su identidad como aprendientes (sujeto carente vs sujeto de la posibilidad).

### **Preguntas:**

¿Una mayor exposición a estímulos narrativos es capaz de producir cambios en los resultados de las técnicas psicométricas?

¿Qué habilidades cognitivas se ven afectadas luego de la realización de los talleres narrativos, considerando el análisis de los subtests de la escala verbal del WISC III?

¿Cuáles subtests del WISC se verían más afectados, los resultados serían homogéneos o heterogéneos?

¿Se detectarán correspondencias entre los resultados obtenidos en el WISC III y en el DFH?

¿Es posible constatar cambios en el rendimiento escolar del grupo, vinculables al desarrollo de la investigación?

¿El dispositivo de trabajo con talleres de narrativa, se constituye en una herramienta eficaz?; ¿Y replicable en distintos ámbitos educativos?

## **6- Diseño metodológico que se utilizará.**

Para el logro de nuestros objetivos, utilizaremos como metodología la realización de talleres de lectura y de producción escrita de relatos, en un grupo experimental integrado por niños de cuarto año de la escuela N° 16 "Suecia". Con el fin de garantizar mayor grado de confiabilidad trabajaremos con un grupo control conformado por niños de otro grupo del mismo grado y escuela. Mediante esta investigación buscaremos objetivar los efectos de la narrativa en el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños, los cuales se evaluarán principalmente a partir de los resultados obtenidos en las técnicas psicométricas aplicadas, WISC III y DFH, en ambos grupos.

Optamos por el Taller por ser un dispositivo de trabajo grupal, que favorece un espacio para el aprendizaje colectivo y participativo. Se realiza con determinados objetivos particulares, en este caso, validar los efectos de la narrativa en el desarrollo cognitivo y afectivo del niño, privilegiándose lo que se produce en ese colectivo a partir del sentir, pensar y hacer con el otro. Pensamos el Taller como una modalidad operativa que permite la creación de un espacio que posibilita la acción, reflexión y transformación. En estos talleres los actores implicados serán los niños, investigadores y maestros, con la intención de que esta metodología pueda ser replicable en futuras instancias educativas.

En una primera etapa de los talleres se realizarán lecturas compartidas, promoviendo actividades en conjunto que apunten a profundizar en la búsqueda de los posibles significados de las historias. En una segunda etapa de los talleres, que no implicará una discontinuidad de las lecturas, se efectuarán consignas que disparen actividades de producción textual propia. En principio las mismas serán de tipo ficcional y luego se irán dirigiendo hacia el contexto familiar y finalmente, a la construcción del relato identitario.

A los efectos de objetivar las posibles modificaciones producidas por el uso de la narrativa en los escolares, es que diseñamos una metodología que nos permita comparar los resultados obtenidos en el grupo experimental, en contraste con un grupo control (en el cual no se aplicarán los talleres de narrativa). Los resultados serán contrastados a la interna del grupo experimental y del grupo control, antes y después de la intervención, para finalmente ser comparados entre sí.

Las pruebas psicométricas, como el WISC III tienden a medir dos tipos de factores: el nivel de inteligencia general (factor G), y la habilidad del sujeto para áreas específicas. En este sentido, cabe aclarar que no vamos a indagar el factor G, es decir el nivel de inteligencia general del niño, ya que para esto se requiere incluir el cociente intelectual (CI) de la Escala Ejecutiva del WISC III, la cual no está contemplada en este estudio. En cambio evaluaremos la habilidad del sujeto en el área verbal, determinado por el CI de la Escala Verbal y sus posibles variaciones a partir del uso de la narrativa.

Asimismo indagaremos las fortalezas y debilidades en el perfil cognitivo de los niños, teniendo en cuenta las desviaciones de cada subtest en relación a la media en ambos grupos y los posibles cambios experimentados luego de los talleres narrativos. Consideraremos a su vez la relación entre los índices factoriales comprensión verbal (CV) y ausencia de distractibilidad (AD), factores que se desprenden del CI verbal.

## **Etapas:**

1. Diagnóstico (fase 1): aplicación de la técnica proyectiva grafica DFH y escala verbal del WISC III que incluye los subtest: información, analogías, comprensión verbal, vocabulario, retención de dígitos y aritmética. Ambas técnicas se aplicarán a cada niño perteneciente al grupo control y experimental (equivalente a dos grupos de 4to grado escolar)
2. Realización de talleres narrativos con el grupo experimental
  - a. Lectura y comprensión de textos
  - b. Producción escrita de textos narrativos ficticiales
  - c. Producción escrita de textos autobiográficos (identidad)
3. Informe de avance
4. Diagnóstico (fase 2): aplicación de la técnica proyectiva grafica DFH y escala verbal del WISC III que incluye los subtest: información, analogías, comprensión verbal, vocabulario, retención de dígitos y aritmética. Ambas técnicas se aplicarán a cada niño perteneciente al grupo control y experimental (equivalente a dos grupos de 4to grado escolar)
5. Análisis comparativo de los resultados obtenidos en las técnicas psicométricas en sus niveles intra e intergrupales.
6. Evaluación: se diseñara una pauta de evaluación diferencial para los distintos actores implicados (niños, maestros y equipo de dirección). Asimismo realizaremos instancias de evaluación grupal de las distintas etapas del proyecto a medida que estas vayan finalizando, incluyendo las tutorías.
7. Devolución: si bien consideramos la devolución como un proceso continuo que abarca todo el desarrollo de la intervención, se prevé una instancia de devolución final para maestros, equipo de dirección, así como para los niños de cada uno de los grupos con los que se trabajó, haciendo hincapié en los aspectos centrales del proceso.
8. Informe final.

## **7- Equipos y Materiales**

Para el desarrollo del proyecto se prevé la compra de dos WISC III y una selección de libros de cuentos para ser trabajados con los niños, considerando distintos niveles de complejidad en los textos.

Se disponen para la ejecución del proyecto: Facultad de Psicología: Salones de diversos tamaños, biblioteca central con sala de lectura, sala de navegación informática, soportes técnicos audiovisuales, etc. Área de Psicología Educativa (Facultad de Psicología): Área física: Para el desarrollo de las actividades planificadas en este proyecto se cuenta con un área física relativamente apropiada y equipada (sala docente con mesas y sillas en cantidad suficiente; archivo bibliográfico). Biblioteca de uso exclusivo: 103 libros, 46 revistas, 85 artículos, 62 dossiers. Equipos disponibles: Un PC con acceso a Internet; una impresora. 3 Netbooks. 2 grabadoras digitales.

## **8- Cronograma**

### Etapa 1 - Meses 1 a 3

- a) Revisión Bibliográfica: red de bibliotecas de la UdelaR (BIUR) y base de datos digitales (SCIELO, EBSCO, Timbó, JSTOR, Science Direct, SCOPUS, etc.).
- b) Adquisición de materiales y bibliografía.
- c) Realización de entrevistas de presentación del proyecto.
- d) Diagnóstico fase 1: aplicación de Tests proyectivos y psicométricos.

Resultados esperados en la Etapa 1:

- 1 Fortalecimiento de la bibliografía de respaldo al proyecto.
- 2 Obtener resultados psicométricos que caractericen a la población con la cual se trabajará.

### Etapa 2 – Meses 4 a 10

- e) Comienzo de talleres de narrativa: lecturas de cuentos e iniciación de producciones escritas.
- f) Aumento de nivel de complejidad de las lecturas, producciones escritas identitarias
- g) Diagnóstico fase 2
- h) Devoluciones primarias a los grupos, las maestras y el equipo de dirección
- i) Informe de avance

Resultados esperados en la etapa 2

- 3 Apreciaciones iniciales del manejo de narrativas.
- 4 Alcance de logros en la lectoescritura, avances en la escritura identitaria
- 5 Resultados psicométricos (fase 2)
- 6 Comunicaciones que redunden en nuevos insumos para el análisis
- 7 Análisis y conclusiones primarias
- 8 Redacción del Informe de avance

### Etapa 3 – Meses 11 a 18

- j) Procesamiento de datos recogidos.
- k) Evaluación de resultados
- l) Redacción de informe final
- m) Presentación a docentes, directora e inspectores. Instancias de encuentro e intercambio para evaluar en conjunto el proceso realizado.

n) Difusión: Grupos de discusión, seminarios, foros, mesas redondas. Producción de artículos para revistas especializadas del medio y la región.

Resultados esperados en la Etapa 3

1 Producción de trabajos derivados del presente proyecto.

2 Informe Final.

3 Actividades de devolución y difusión.

## 9- Referencias Bibliográficas

- Baquero, R La educabilidad bajo sospecha. A aparecer en Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 9 en soporte digital (online). S/D
- Casas, Ana Miranda; R. García Castellar y M. Soriano Ferrer (2005) "Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad" *Psicothema* Vol. 17, n° 2, pp. 227-232 ISSN 0214 - 9915 [www.psicothema.com](http://www.psicothema.com)
- Castorina, J.A. (2007) Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación, en *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*, Buenos Aires, Noveduc.
- Comenio, A (1998 octava edición) *Didáctica Magna*. México, Porrúa.
- Dadalto, Eliane Varanda and Goldfeld, Márcia. (2009) Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. *Rev. CEFAC* [online]. vol.11, n.1, pp. 42-49. Epub, Mar13, 2009. ISSN 1516-1846.
- Koppitz, Elizabeth (1974) *El dibujo de la figura humana en los niños. Evaluación de la figura humana*. Buenos Aires. Ed. Guadalupe
- Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Martinis, P (2006) Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación" en Martinis, Pablo y Redondo Patricia (comps.) (2006) *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*, Buenos Aires, Del estante editorial.
- Petit, Michele (2009) *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, México, Océano.
- Rodrigues, Marisa Cosenza; Dias, Jaqueline Pereira and Freitas, Márcia de Fátima Rabello Lovisi de. (2010) Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicol. estud.* [online]. Vol.15, n.4, pp. 831-839. ISSN 1413-7372.
- Rodrigues, Marisa Cosenza and Tavares, Aline Lima. Desenvolvimento sociocognitivo e histórias infantis: subsídios para a prática docente. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2009, vol.19, n.44, pp. 323-331. ISSN 0103-863X.
- Rodrigues, Marisa Cosenza; Henriques, Mariana Wierman and Patricio, Marina de Oliveira. (2009) Leitura de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. Vol.13, n.1, pp. 37-44. ISSN 1413-8557
- Rodrigues, Marisa Cosenza and Rubac, Jacqueline Silva. (2008) Histórias infantis: um recurso para a compreensão dos estados mentais. *Estud. psicol. (Natal)* [online]. Vol.13, n.1, pp. 31-37. ISSN 1413-294X.
- Smith, Vivian Hamann; Bordini, Gabriela Sagebin and Sperb, Tania Mara. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2009, vol.22, n.2, pp. 181-190. ISSN 0102-7972.
- Strasser, Katherine; Larrain, Antonia; López de Lerida, Soledad y LISSI, María Rosa. (2010) *La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición*. Psykhe [online]. Vol.19, n.1, pp. 75-87. ISSN 0718-2228.

-Unicef (2010) La universalización de la Educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro. S/D



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY