

Memorias del **II**

Encuentro pedagógico de **Lectura y escritura**

Lectura y escritura como ejes de la
calidad de la educación

Organizan



Latacunga, 7 y 8 de julio de 2008

serie
APRENDER

Leer y escribir en el siglo XXI:
Aportes para una nueva práctica docente



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Área de Educación
Programa "Escuelas Lectoras" - Proyecto CECM

Memorias del **II** Encuentro pedagógico de **Lectura y escritura**

Lectura y escritura como ejes de la
calidad de la educación

Latacunga, 7 y 8 de julio de 2008

serie
ApRENDER

Leer y escribir en el siglo XXI:
Aportes para una nueva práctica docente

MEMORIAS DEL 2DO ENCUENTRO PEDAGÓGICO DE LECTURA Y ESCRITURA:
LECTURA Y ESCRITURA COMO EJES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Autores

Roberto Allauca
Rosa Ante
Arturo Ashca
Ana Ayala
Cenaida Bautista
Almida Cervantes
Blanca Chaluisa
Carmen Chaluisa
Olmedo Chiguano
Rosa Choloquina

Rosario Chugchilán
José Chusín
Beatriz Córdor
Heraldo Cunuhay
Manuel Cuyo
María Mercedes de Brigard
Daniel Guanoña
Pilar Mármol
Soledad Mena
Gabriela Mena

Morgan Montenegro
Melva Moreno
Armando Negrete
Carlos Ortiz
Ángel Padilla
Moisés Padilla
Mariana Pérez
Maritza Pérez
Verónica Pila
Olga Pilaguano

Carmelina Poaquiza
Luis Quishpe
Alfonso Tigasi
Daniela Tigasi
Rafael Unaicho
María Teresa Valencia
Espíritu Vega
Marcelo Villagómez

Manuel Bello

Director del Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros

Raquel Villaseca

Coordinadora Regional

Mario Cifuentes Arias

Coordinador Nacional - Ecuador

Andrea Gómez

Diseño y Diagramación

FR Ediciones

Impresión

Escuelas Lectoras - Área de Educación

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Toledo N22-80, Teléfonos: (593 2) 322 8093 / 322 8085, Fax: (593 2) 322 8426

Quito-Ecuador

Correo electrónico: smena@uasb.edu.ec

www.uasb.edu.ec

ISBN: 978-9978-19-217-7

Quito, marzo de 2009

Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo de la Oficina Regional de Desarrollo Sostenible, Oficina para América Latina y el Caribe, de las Agencias de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos, bajo los términos del Acuerdo de Cooperación No. EDG-A-00-02-00036-00. Las opiniones expresadas aquí corresponden a sus autores y no reflejan, necesariamente, los puntos de vista de la Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos.

Escuelas Lectoras

Soledad Mena Andrade

Escuelas Lectoras nace en el marco del proyecto regional “Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros”, que asocia a tres universidades de la región: la Universidad Cayetano Heredia de Perú, la Universidad Nur de Bolivia y la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador, en un proyecto que busca que los estudiantes de las escuelas fiscales de los tres países se conviertan en usuarios competentes de la cultura escrita.

Hoy, en Ecuador, el Programa Escuelas Lectoras forma parte del Área de Educación de la UASB, institución que asume la responsabilidad de buscar financiamiento para continuar con su ejecución y, ampliar la cobertura a todas las escuelas fiscales del país.

Quienes formamos parte del equipo de Escuelas Lectoras estamos convencidos de que la escuela puede ser la institución que ayude a compensar las inequidades sociales y a revertir

aquel prejuicio que lleva a pensar que todo estudiante pobre tiene un futuro pobre y que, por lo tanto, merece una educación pobre. Pensamos que si a un estudiante de escasos recursos económicos o deprivado culturalmente se le ofrece una educación de calidad, en su futuro se dibujarán otras alternativas y oportunidades.

Escuelas Lectoras se concentra en los momentos iniciales del proceso de enseñanza de la lectura y escritura. Es decir, incide en la formación de docentes de 2º, 3º y 4º años de educación básica y conjuga tres aspectos fundamentales:

- A. Una propuesta teórico-metodológica.
- B. Una propuesta de capacitación.
- C. Una propuesta de sostenibilidad del programa.

Todas estas propuestas están coherentemente enlazadas y apoyadas por el respaldo insti-

tucional de la UASB, que garantiza seriedad, confiabilidad y permanencia en el tiempo.

A. LA PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Afortunadamente, en estos últimos años y a nivel mundial ha habido una reflexión rica e interesante sobre la enseñanza de la lectura y escritura, partiendo de una redefinición de estos conceptos. Actualmente existe una gran diversidad de definiciones de lectura y escritura que son múltiples y acertadas. En cada una de ellas se contempla una serie de categorías conceptuales que analizan diferentes aspectos de estas capacidades eminentemente humanas, que permiten una comprensión en toda su complejidad.

Sintetizando estas nuevas definiciones, sabemos que leer y escribir son capacidades complejas, superiores y exclusivas del ser humano en las que se comprometen simultáneamente todas sus facultades y que comportan una serie de procesos psicológicos, afectivos y sociales. Desde esta concepción, la lectura y la escritura se convierten en actividades eminentemente sociales y fundamentales para conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad enriquecidos por un significado propio.

Estas reflexiones alimentaron la construcción de una propuesta teórico-metodológica para la enseñanza de la lectura y escritura pertinente con la realidad y características de los docentes del país. Esta propuesta guió (y guía todavía) la intervención y capacitación de más de 1000 docentes, de aproximadamente 250 escuelas urbano marginales y rurales, distribuidas en las provincias de Imbabura, Pichincha, Cotopaxi y ahora también Guayas.

Ahora bien, ¿qué quiere decir una propuesta pertinente con la realidad y características del país? Me refiero a que, para convertir a los estudiantes de las escuelas fiscales en usuarios de la cultura escrita, la propuesta pedagógica debe tomar en cuenta que la mayoría de habitantes del Ecuador no somos ni lectores ni escritores.

La mayor parte de las comunidades urbanas y rurales donde funciona el Programa Escuelas Lectoras no tiene ni siente la necesidad de leer ni de escribir. Para la gran mayoría, la expectativa de escribir es aprender a firmar. En este contexto, en el que a la lectura y la escritura no se le da valor ni importancia, la enseñanza formal de la escuela juega un rol fundamental. Es la escuela la que deberá elegir una propuesta teórico-metodológica que haga de la lectura y escritura actividades significativas y con sentido. Es decir, una acción pedagógica que amplíe las expectativas de uso de la lectura y de la escritura; que vaya más allá de la firma o de la

elaboración de los deberes; que invite a los estudiantes a descubrir por qué y para qué se lee y escribe en su comunidad y en el mundo; que los seduzca para que se transformen en usuarios de esas prácticas a nivel cotidiano.

Los niños y las niñas de los sectores “no lectores” no cuentan sino con la escuela para acceder a esta nueva cultura. Los docentes de estas escuelas son los encargados de que los estudiantes descubran la lectura y escritura como instrumentos de conocimiento, de producción de ideas y como herramientas de participación social. Son los encargados de guiarles en el diseño de su propio proyecto lector y escritor. Es decir, los docentes son los responsables de introducir a los estudiantes en una nueva cultura: en la cultura escrita.

Empero, una propuesta metodológica para los procesos iniciales de enseñanza de la lectura y escritura, además de considerar este factor cultural, debe tener en cuenta el impacto que tiene la forma cómo se enseña a leer y a escribir en los primeros años de escuela. Este primer acercamiento a la lectura y escritura deja una huella indeleble en la relación futura de los estudiantes con estas habilidades de lenguaje. Si este acercamiento se realiza desde el “sin sentido” (es decir enseñar que leer es “eme + a = ma”), se está grabando en la memoria y actitud de los estudiantes que la lectura y la escritura carecen de significado.

En este contexto, los principios que caracterizan a la propuesta teórico-metodológica son:

1. El aprendizaje de la escritura y de la lectura necesita una mediación intencionada

Esta característica ubica a la propuesta del Programa Escuelas Lectoras en el paradigma pedagógico que plantea que el aprendizaje de la lectura y escritura no es espontáneo ni natural. Por lo tanto, necesita una mediación intencional y específica. Esta posición la diferencia de aquellas propuestas que consideran que enseñar en el aula de forma sistemática y explícita los procesos y subprocesos de la escritura y de la lectura, atenta contra un abordaje significativo de la lengua escrita.

Discrepamos de esta concepción, mas aún cuando analizamos el contexto en el que están inmersos los niños que atiende el Programa. Proceden de familias que no tienen libros, periódicos, ni revistas. No tienen contacto frecuente con ningún objeto de la cultura escrita. Tampoco les leen, ni ven leer ni escribir a las personas con quienes más relación tienen. Para estos niños, la lectura y escritura son actividades totalmente exógenas. Por lo tanto, no tienen la motivación ni el interés por aprender a leer y a escribir de manera espontánea y natural.

Cierto es que el rol de la escuela es despertar las ganas, el deseo y crear las oportu-

nidades reales de lectura y escritura para que los estudiantes aprendan a leer y a escribir, pero no se les puede endosar a los estudiantes la responsabilidad de que “descubran” cómo hacerlo solos. Y no es que no lo puedan hacer, sino que tomaría muchísimo más tiempo. Y el tiempo para estos niños y niñas es lo más preciado. Cuanto más rápido puedan apropiarse de estas competencias lingüísticas, menos riesgos tienen de permanecer en la marginación intelectual. El rol de la escuela; el de un docente mediador es garantizar que el encuentro con la lectura y escritura no sea casual, sino un encuentro inevitable.

2. Lectura y escritura no son contenidos escolares, sino competencias socio culturales de altísimo nivel intelectual que deben ser enseñadas desde la práctica social

Esto implica que no enseñamos ni a leer, ni a escribir, sino a comunicarnos, a entender y analizar la realidad y a participar en la sociedad usando la palabra impresa.

Descubrir “para qué” y “por qué” se lee y escribe en la sociedad permite que el estudiante reconozca el valor y la importancia que tienen la lectura y escritura. Por otro lado, que el estudiante reconozca “para qué” y “por qué” lee o escribe le proporciona una fuente afectiva, emo-

cional y actitudinal que sobrepasa la resistencia del estudiante a estos aprendizajes y asegura su involucramiento. Los seres humanos regulan su conducta por los significados que conceden a sus propias experiencias y aprendizajes. Esto quiere decir que si los estudiantes encuentran el significado de leer y escribir, se convierten en lectores y escritores autónomos.

Por lo tanto, todas las actividades que se propongan en el aula deben tener una intencionalidad clara y satisfacer una necesidad sentida. El rol del docente es suscitar y promover la curiosidad, la investigación, el deseo por conocer más. El rol del docente se vuelve problematizador de situaciones cotidianas, cuyas soluciones exigen leer y escribir. En ese momento, estas competencias adquieren sentido y significado. Lograr que los estudiantes de las escuelas fiscales del país se conviertan en usuarios competentes de la cultura escrita hace que la enseñanza de la lectura y escritura trascienda los muros de la escuela. No se enseña a leer y a escribir para tener buenas notas, ni para saber leer de corrido, ni para utilizar bien la correspondencia fonema-grafema. El propósito de aprender a leer y a escribir está fuera del aula. El objetivo que plantea el Programa Escuelas Lectoras es que los estudiantes se apropien de estas dos competencias comunicativas para tener voz en la sociedad, para dar a conocer sus ideas, para protestar o reclamar, para

compartir, para beneficiarse del conocimiento producido ancestralmente por la comunidad humana, para sentirse ciudadanos del mundo. Por lo tanto, las prácticas sociales de uso de la lengua escrita no pueden ser ignoradas en la escuela. En este sentido, la escuela debe proporcionar a los estudiantes la oportunidad de ejercer las competencias de leer y escribir, pues –como dice Judith Kalman– el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura es directamente proporcional a las oportunidades que se tengan de ejercerlas.

3. La enseñanza de la lectura y escritura es una enseñanza plural

Cuando enseñamos a leer y a escribir, enseñamos:

- 1) Prácticas de la cultura escrita.
- 2) El sistema de funcionamiento de la lengua (código alfabético).
- 3) La producción de textos escritos.
- 4) La comprensión lectora.

1) Prácticas de la cultura escrita

Esta enseñanza tiene que ver con el desarrollo de una actitud hacia la lectura y escritura. Para ello es necesario descubrir las sorpresas que ofrece la cultura escrita. Escuchar cuentos, poesías... diferentes tipos

de textos. Reconocer el significado que tiene la lectura y escritura para escritores expertos de la comunidad. Tener contacto y conocer los objetos de la cultura escrita como son las distintas clases de libros, revistas, enciclopedias, periódicos, cartas, afiches, propagandas, recetas, etc. Visitar los lugares donde la cultura escrita está presente: bibliotecas, librerías, museos. Todo esto, con el objetivo de que el estudiante otorgue valor e importancia a la lectura y escritura y se vuelva un practicante de la cultura escrita.

2) El sistema de funcionamiento de la lengua

Esto se refiere al conocimiento de la normativa de la lengua. Es decir, la gramática y sus contenidos, como la correspondencia fonema-grafema, la sintaxis, la ortografía, etc.

Para elegir la metodología pertinente para enseñar la gramática de la lengua española, que creemos importante, nos hicimos las siguientes preguntas: ¿Cuál es el objetivo primordial que queremos conseguir? ¿Cuál es la función básica de la gramática cuando uno escribe? ¿Qué relación hay entre gramática, lectura y escritura? Concluimos que lo que queremos es que los estudiantes lleguen a ser usuarios competentes de la lengua y no estudiosos teóricos. Por lo tanto, la gramática se desarrollará a partir del uso de la lengua, de la producción y la comprensión de textos, y

de la necesidad de estructurar el pensamiento. La reflexión significativa (para qué) y consciente de la lengua potenciará las capacidades expresivas de los estudiantes. Entonces, una de las grandes certezas a las que arribó la propuesta teórico-metodológica de Escuelas Lectoras es diferenciar la enseñanza del sistema de funcionamiento de la lengua, de la enseñanza de la lectura y escritura. Esta diferenciación es crucial para los primeros años cuando se enseña el código alfabético. Entendimos que enseñar el código no es enseñar a leer ni a escribir. Una maestra que enseña “m+a=ma” está enseñando el código, no está enseñando ni a escribir, ni a leer.

Ahora bien, son muchos los métodos que existen para enseñar el código alfabético. Durante muchas décadas los docentes de los primeros años nos hemos debatido en la búsqueda del mejor método, presuponiendo que existe “EL MÉTODO” que viene a salvarnos de todas las dificultades. Son los contextos, las realidades que dictan cuál es el recorrido más apropiado. Insisto en que la estrategia de hacerse preguntas ayuda a tomar la mejor elección. En este caso: ¿Qué clase de aprendizaje buscamos? ¿Cuál es el objeto que ha de ser aprendido? ¿Cuál es el rol del estudiante? ¿Es pertinente al contexto cultural?, etc.

En un contexto cultural no lector ni escritor, fue necesario encontrar un método de

enseñanza formal del código alfabético, que explicita su importancia y favorezca su aprendizaje. Es decir, encontrar un método para enseñar el código que invite a reflexionar sobre la lengua. Los métodos silábico y fonético utilizados por casi todas las escuelas fiscales urbanas y rurales son métodos fundamentalmente asociacionistas que no invitan a reflexionar sobre el significado de las palabras u oraciones que se leen o se escriben.

Los que usan este tipo de métodos piensan que primero los estudiantes deben ser diestros en “oralizar” las sílabas y que la comprensión llega después. El usar este tipo de métodos en contextos no lectores tiene el riesgo de sellar con el “sin sentido” a la lectura y a la escritura, y es lo que ocurre generalmente en las escuelas.

El profesor argentino Hugo Salgado concibió una propuesta para enseñar el código alfabético desde la fonología. Su propuesta invita a los estudiantes, luego de un proceso bastante rico de reflexión y análisis semántico, sintáctico y fonológico de palabras y oraciones, a descubrir cómo las letras son herramientas que permiten comunicarse con otros.

El recorrido planteado por Salgado y puesto en marcha por el Programa Escuelas Lectoras, se distancia de los métodos de alfabetización conocidos hasta el momento,

pues, en vez de aplicar estrategias didácticas para enseñar a leer, se comienza el proceso enseñando a escribir.

La propuesta de ir de la "oralidad a la escritura" de Salgado, inicia con la reflexión sobre la articulación oral para desarrollar la conciencia fonológica. El desarrollo de la conciencia fonológica permite a los estudiantes identificar, reconocer y manipular los fonemas que conforman las palabras del idioma castellano.

Una vez que identifican, reconocen y juegan con los fonemas, se les propone que busquen y propongan hipótesis para graficarlos. Luego, guiados por una mediación atinada y pertinente, llegan a descubrir el código alfabético convencional. Los niños descubren la mecánica de la lengua, la correspondencia fonema-grafema, de forma rápida y con gusto, en un promedio de tres meses. Enseguida empiezan a aplicar el código en sus producciones escritas. Los estudiantes comprenden, entonces, que las grafías convencionales corresponden a la representación escrita de los fonemas, y que es necesario adoptar esa convención para que los "otros" comprendan las ideas y pensamientos que cada persona desea transmitir. Pero también entienden que es un desarrollo de importancia secundaria en la gran tarea de escribir. Reconocen que primero deben tener la idea o el pensamien-

to y que además necesitan querer comunicar esos pensamientos. Y, por último, necesitan utilizar las letras para concretar los mensajes y comunicarse efectivamente. Este reconocimiento hace que los estudiantes se conviertan rápidamente en escritores autónomos. La elección de la propuesta de la "oralidad a la escritura" garantizó un acercamiento a la escritura con sentido. Esto marcó la diferencia.

Pero, como decía al inicio de este acápite, enseñar el código no es enseñar ni a leer ni a escribir. Descubrir el principio alfabético y entender el sistema de correspondencia entre fonemas y grafemas, no es más que una mínima parte de lo que significa ser lector. Las competencias culturales de acceso a la cultura escrita (contacto con objetos de la cultura escrita) y las estratégicas como aprender a cuestionar un texto, a generar ideas, etc., no son menos necesarias. Por lo tanto, además del código alfabético, los estudiantes debutantes deben tener la experiencia de producir, interrogar y comprender textos escritos dentro de situaciones comunicativas que resalten su significado. Los niños y las niñas pueden participar de experiencias de lectura y escritura, aunque no conozcan el código alfabético. Pueden utilizar estrategias como "los estudiantes dictan y el maestro escribe" o utilizar sus códigos no convencionales. El fomento de la escritura arbitraria, desde el

punto de vista lingüístico, en los niños más pequeños, es fundamental para que desarrollen el gusto por expresarse y amarse con la escritura, a la vez que se relacionan con la superestructura textual. Luego, paulatinamente, con la mediación del docente, acceden casi naturalmente a las reglas y convenciones de la lengua escrita.

3) La producción de textos escritos

La propuesta del Programa Escuelas Lectoras plantea un acercamiento distinto al que habitualmente hace la escuela tradicional, la cual trabaja con base en copias y dictados, con la idea de que mediante la práctica de esas actividades se aprende a escribir bien. En este caso, escribir bien es sinónimo de tener buena letra y reproducir fielmente aquello que el docente escribe en la pizarra o dicta. En definitiva, para la escuela tradicional, la escritura es una actividad caligráfica.

Según la propuesta del Programa Escuelas Lectoras, escribir es un proceso complejo, de alto compromiso cognitivo que requiere la participación activa del escritor, quien pone en ejercicio varias operaciones mentales en las diversas fases por las que pasa la elaboración de un texto.

Ahora bien, la tarea de escribir tiene relación con una función comunicativa específica. Es decir, se escribe con una finali-

dad, un objetivo o un propósito comunicativo determinado.

El docente es el encargado de crear estas situaciones reales para que a los estudiantes les interese, motive y desafíe escribir. Por lo tanto, todas las actividades de escritura que se proponen en el aula de clase tienen una finalidad sentida por los estudiantes. Sólo cuando los estudiantes se involucran afectivamente en la tarea de escribir, comienza a tener sentido la enseñanza detallada de todos los subprocesos que implican el manejo competente de esta práctica.

Ese proceso de enseñanza deberá estar enmarcado en un ambiente de interrelación, de diálogo y debate entre pares y maestros y luego, el proceso de perfeccionamiento, será más individual.

4) La comprensión lectora

Actualmente las escuelas están influenciadas por el “boom” de las actividades de comprensión lectora. Sin embargo, los docentes constatan que, a pesar de haber invertido tiempo y esfuerzo en realizar ejercicios de “comprensión lectora” no logran éxito, pues sus estudiantes continúan recitando textos sin comprensión y evadiendo cualquier actividad que implica leer.

Según la propuesta del Programa Escuelas Lectoras, la lectura dejó de ser la “sono-

rización de los signos alfabéticos” para ser concebida como práctica cultural de altísimo nivel intelectual, con propósitos determinados y realizada en contextos específicos.

La lectura, en esta nueva versión, es concebida como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien, al procesarlo, construye su propio significado.

Así, la lectura es un proceso constructivo que reconoce que el significado no es propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de negociación flexible, en el que conforme va leyendo el texto le va otorgando sentido, según sus conocimientos y experiencias.

Ahora bien, la tarea de leer tiene relación con una intención determinada. Es decir, se lee con una finalidad, un objetivo o un propósito específico.

Es el docente quien crea situaciones reales para que a los estudiantes les interese, motive y provoque leer. El docente es el encargado de suscitar la necesidad de leer. Su mediación amplía el sistema de necesidades cognitivas de los estudiantes. Por lo tanto, todas las actividades de lectura que se proponen en el aula de clase responden a necesidades sentidas de los estudiantes. Esto hace que autónomamente se acerquen al libro, a la enciclopedia, a la revista, con el objetivo de conocer más, para en-

riquecer sus opiniones y puntos de vista, para disfrutar de las ideas, etc. Y es sólo cuando los estudiantes se involucran afectivamente en la tarea de leer que comienza a tener sentido la enseñanza de las destrezas de comprensión lectora, pues los estudiantes comprenden que son destrezas que pueden usar para comprender mejor lo que están leyendo.

En fin, en las escuelas donde está presente el Programa Escuelas Lectoras, los docentes crean varias situaciones de aprendizaje que dan sentido a la lectura, porque están convencidos de que si logran esta condición inicial, es decir, que los niños disfruten y reconozcan el por qué y para qué se lee, ya han ganado a sus estudiantes como lectores. El resto del trabajo consiste en asignar complejidad a los procesos de lectura, que fluyen sin problema, pues si existe el interés de leer, existe una razón para aprender a comprender más lo que se lee.

En este sentido, el primer reto de la escuela consiste en lograr que los estudiantes disfruten de los textos que leen y que tengan razones para hacerlo. Una vez que esto se logra, se puede avanzar en aspectos puntuales y técnicos de la lectura, pero no es recomendable realizar ejercicios de lectura si no se cuenta con una razón para leer. Esto se convierte en una condición para la comprensión lectora.

B. LA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN

El conocimiento no siempre lleva a la acción y nosotros, como Universidad, nos hemos comprometido no sólo a conocer sino a intervenir. E intervenir para lograr que *los estudiantes de las escuelas fiscales del país se conviertan en usuarios competentes de la cultura escrita*. Es importante señalar que la concepción de lectura y escritura que postula Escuelas Lectoras es contraria a la práctica tradicional de los docentes. Por lo tanto, convertir a las escuelas fiscales, urbanas y rurales en escuelas donde se enseñe a leer y a escribir bajo los parámetros de la propuesta teórico-metodológica descritos, es un proceso que durará años. No sólo porque las personas tenemos resistencia al cambio sino porque las escuelas tienen la característica de conservar y reproducir dinámicas y expresiones de poder autoritarias y excluyentes.

Sin embargo, las escuelas también tienen la característica de otorgar al docente una cierta autonomía; él es el responsable de su grupo de estudiantes. Él tiene la posibilidad de incidir en el aprendizaje de sus estudiantes de manera distinta. Es aquí, aprovechando esta característica de la escuela, donde el Programa Escuelas Lectoras inicia su intervención. Un docente cualificado puede hacer la diferencia.

Con esto no quiero decir que el único responsable de la "calidad" de la educación sea el

docente. Creo que es indispensable una voluntad política a nivel de Estado y una gestión de la escuela que articule todos los espacios y decisiones en torno a los aprendizajes de los estudiantes.

La propuesta de capacitación del Programa Escuelas Lectoras, en sus dos modalidades, presencial y virtual, toma en consideración las lecciones aprendidas que, como país, tiene el Ecuador al respecto de la capacitación docente. Se acabaron las capacitaciones masivas en estadios, capacitaciones sin seguimiento. El Programa Escuelas Lectoras diseñó un sistema de capacitación que integra varias estrategias con el fin de apoyar a los docentes con la implementación en el aula de las innovaciones propuestas. En este momento voy a referirme a tres.

Uno de los nudos críticos que tiene la capacitación de docentes es que, a pesar de la avidez que tenemos por aprender, nos cuesta muchísimo transferir lo aprendido a la práctica de aula. Somos los mejores consumidores de cursos, talleres y "congresos" y somos muy claros en decir "lo que hay que hacer", pero no sabemos cómo aplicarlo en las aulas. Reconociendo esta dificultad, Escuelas Lectoras propone, además de los talleres de capacitación, un acompañamiento y asistencia permanente en el aula. Este acompañamiento en el aula es el espacio en el cual el maestro recibe, por lo menos una vez al mes, el asesoramiento técnico de un capacitador

de la UASB, cuya tarea es apoyar al docente a integrar en su desempeño profesional del aula, los conocimientos desarrollados en los talleres presenciales. Cada capacitador acompaña al docente y comparte el trabajo con los niños y niñas. Ofrece clases demostrativas para desarrollar en sus colegas el sentimiento de que sí es posible realizar las innovaciones en el aula con sus estudiantes.

Otra estrategia de capacitación que invita a que los docentes se apropien de la propuesta del Programa Escuelas Lectoras son los grupos de interaprendizaje. Estos son espacios de capacitación que coordinan los capacitadores para intercambiar aprendizajes entre docentes. Son grupos pequeños que socializan los conocimientos desarrollados, y los logros y dificultades que se les presentaron en el proceso de implementación de la propuesta metodológica en sus aulas. El objetivo es desarrollar en los docentes esa necesidad de compartir y retroalimentarse entre pares para mejorar sus prácticas de manera autónoma.

La tercera estrategia de capacitación está constituida por la experiencia de las diez Escuelas Lectoras Piloto. Estas son escuelas que participaron en el Programa Escuelas Lectoras en años anteriores y que se han destacado institucionalmente por tener prácticas exitosas en la enseñanza de la lectura y escritura. Estas escue-

las permiten demostrar cómo se implementa la propuesta del Programa Escuelas Lectoras en instituciones de distinto tipo. Hay Escuelas Lectoras Piloto urbanas y rurales del sistema hispano y del sistema bilingüe, que han asumido la responsabilidad de ser referentes en la enseñanza de la lectura y escritura de calidad. Para ello reciben a otros docentes que observan sus clases, opinan y retroalimentan las prácticas de aula y comentan cómo y por qué asumen esa metodología de enseñanza de la lectura y escritura.

Una manera de garantizar la permanencia de las innovaciones en las escuelas es lograr que la institución asuma la bandera del mejoramiento de la calidad educativa como su eje y que, además, la difunda entre las escuelas del sector.

Para apoyar la ejecución de la propuesta del Programa Escuelas Lectoras se elaboraron y distribuyeron una serie de materiales de capacitación y para el uso de los estudiantes en el aula.

En este proceso de intervención hemos tenido errores que tendremos que enmendar. Sobre todo, tuvimos que renunciar a ese “voluntarismo” que muchas veces suele caracterizar las acciones de cambio y reconocer que el sistema de enseñanza tiene su dinámica propia.

Hemos aprendido que los cambios “estructurales” son procesos lentos y, para que se den, hay que construir condiciones institucionales. Por esta razón el Programa Escuelas Lectoras también

incursiona en el ámbito de la gestión escolar y ha diseñado, con todos los docentes y directores de las diez Escuelas Lectoras Piloto, proyectos institucionales en los que la lectura y escritura son el eje central.

Uno de los logros del trabajo de gestión institucional es que los directores retomaron su rol pedagógico. El impacto positivo del Programa Escuelas Lectoras, tanto en el desempeño de los docentes, como en el aprovechamiento de los estudiantes, permitió que los directores reconocieran la importancia del acompañamiento y re-actualización a los docentes en sus aulas. Hoy los directores asisten técnicamente a sus docentes y estos, a su vez, aceptan las observaciones con gusto, pues saben que les ayuda a mejorar su práctica.

La propuesta de intervención del Programa Escuelas Lectoras está acompañada de un sistema de evaluación e investigación permanente, que evalúa y da cuenta de las cosas que se han realizado, cómo se las ha hecho y qué es lo que falta por hacer.

C. LA PROPUESTA DE SOSTENIBILIDAD

El Programa Escuelas Lectoras no es un programa coyuntural. La responsabilidad política y social de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, hace que el programa se integre como un eje fundamental del plan de acción del Área de Educación. El equipo de docentes de esta área asume el deber de buscar las estrategias pertinentes para sensibilizar y comprometer al Estado y a la sociedad ecuatoriana en general para hacer que las jóvenes generaciones de ecuatorianos sean usuarios competentes de la cultura escrita.

Para lograr este objetivo, el Programa Escuelas Lectoras ha establecido alianzas con socios estratégicos. Podemos mencionar al Municipio de Otavalo que, de manera decidida, apoya desde hace 3 años con financiamiento la capacitación de los docentes del cantón.

Las organizaciones no gubernamentales y otras como el Instituto Benjamín Carrión, el Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio, AECl, Plan Internacional y Holcim, que han visto el trabajo en el campo, también apoyan con financiamiento la capacitación de los maestros.

Cómo la lectura y escritura pueden ser ejes de la calidad educativa

María Mercedes de Brigard

Esta va a ser una ponencia en la que fundamentalmente haré la deconstrucción de una experiencia pedagógica. Para ello, recogeré lo que ha sido exitoso en la institución que dirijo y aquello a lo que nos hemos acercado.

Dirijo el Gimnasio de la Montaña, un colegio colombiano joven, que tiene 20 años. Quizá lo importante como colegio es haber estado, durante los últimos 10 años, cuando comenzaron a graduarse nuestros bachilleres, entre los primeros 10 puestos a nivel nacional precisamente en las pruebas de lenguaje y las pruebas relacionadas con filosofía. Eso nos enorgullece porque le hemos dado a nuestro colegio un enfoque humanista, difícil de sustentar en este momento en que los enfoques tienden a centrarse en la tecnología, las matemáticas y la ciencia. Pero vamos viendo, según estos resultados, que nuestros bachilleres

se pueden desenvolver muy competentemente en todas las áreas, gracias a que tienen una excelente formación en la lengua. Eso ha sido también muy polémico entre los padres de familia. Siempre ha habido cuestionamientos sobre el gran énfasis en las áreas de las humanidades, por parecer que se privilegia sobre las ciencias. Pero, finalmente, las hemos podido demostrar con el tiempo que el desarrollo de estas competencias los hace competentes para las otras áreas del conocimiento.

Voy a presentar unos presupuestos de partida. Luego, sobre estos, arribaré a una propuesta final. Los presupuestos de los que parto se refieren a: qué es la sociedad del conocimiento (cultura escrita), cómo debe ser un rector del siglo XXI, cómo deben ser los docentes y cómo debe estructurarse un currículo de lecto-escritura. Utilizaré es-

tos presupuestos para hacer una propuesta final, muy sencilla, pero que ha resultado exitosa.

En el mundo contemporáneo, el conocimiento es uno de los insumos que determina en qué nivel de desarrollo se encuentra una nación y su gente. En la medida en que el conocimiento se va haciendo mayor y más profundo, en la medida en que la población tiene acceso al conocimiento, evidentemente una nación va accediendo a niveles de desarrollo superiores. Por supuesto, dentro del conocimiento, y sin lugar a dudas, están los avances tecnológicos, pues parte del conocimiento contemporáneo son estos avances. En la medida en que una nación se va haciendo competente y sus ciudadanos se van acercando y teniendo acceso al conocimiento, y a esa parte tan determinante que es la tecnología, el nivel de desarrollo avanzará sustancialmente.

La cultura oral es importante. También hay una gran cantidad de conocimientos y tradiciones que pasa a través de la cultura oral. Pero, definitivamente, el conocimiento que trasciende las fronteras nacionales, y también las locales se construye a partir del manejo de la cultura escrita. La tradición oral, la cultura oral y la comunicación oral son una parte de la construcción del conocimiento. En la medida en que los grupos sociales se hagan preguntas orales y en la medida en que grupos sociales hagan discusiones orales, se construirá conocimiento. Pero ese conocimiento se construye y se formaliza a partir de la palabra

escrita. Mientras se mantenga en la oralidad, no se vuelve un conocimiento que el mundo pueda reconocer, no se convierte en un conocimiento que pueda sobrepasar las fronteras.

Insisto en esto porque a veces nos confundimos en aras de rescatar la cultura popular, las tradiciones, lo cual es muy valioso, pero corremos el peligro de marginarnos de la pertenencia al mundo, y nos quedamos en un discurso absolutamente local, lo cual nos va marginando como sociedades. Cuando nos quedamos solamente en la tradición oral, nos circunscribimos a lo local, estamos sujetos a la simple memoria de los mortales, que no es muy fiable. Es entonces cuando lo escrito se constituye en la forma en la que podemos construir conocimiento para toda la humanidad.

Igualmente, esa cultura escrita es lo que nos puede incluir en el mundo globalizado. Nosotros, los maestros, a Dios gracias, tenemos un espíritu crítico importante y estamos permanentemente mirando la sociedad y la globalización con un ojo escéptico y suspicaz. En las aulas podemos decir a los niños que deben escuchar música nacional. Pero eso no va a detener la globalización, porque ya es un hecho, que, si sabemos y podemos capitalizar, posiblemente nos dará grandes oportunidades en el futuro. Dentro de esta perspectiva, la cultura escrita es fundamental.

Por otra parte, en la educación se ha venido observando un fenómeno bien interesante.

Hace 30 años una persona hacía un pregrado o una licenciatura y eso era lo que se esperaba para insertarse en el mundo laboral; además, eso le daba acceso a un buen trabajo. Hubo un momento en el cual esa formación académica se empezó a volver muy especializada y fragmentada. Entonces, se dio otro paso más: se requirió tener un diplomado, una especialización superior, una maestría, un doctorado y hasta un posdoctorado. O sea, el ascenso en el conocimiento debe seguir. Las posibilidades de conocer son infinitas y las personas podrían pasarse toda su vida estudiando. Pero luego hemos visto cómo las distintas disciplinas se han ido interconectando. Un licenciado en matemáticas debe saber epistemología, tiene que incursionar en los ámbitos de la filosofía. Esto nos indica que se rompieron esos campos del saber tan fragmentados y que entramos en una era del conocimiento mucho más interdisciplinaria.

Si las personas queremos estar dentro de ese movimiento tan importante y maravilloso para la humanidad, tendremos que estar inmersos dentro de la cultura escrita. La cultura escrita es fundamental para que alguien pueda estudiar cada día más, y no solamente a través de la educación formal. Habrá muchos momentos en donde no podremos estar en la educación formal haciendo una carrera, una especialización, una maestría o un doctorado, porque no tenemos el dinero o el tiempo, o por otras circunstancias.

Pero, a pesar de ello, sí tenemos la posibilidad de leer y de escribir, y eso nos mantendrá en el ámbito del conocimiento.

Este esquema no solamente es aplicable a los individuos sino también a las naciones. Una nación no puede estar en el concierto internacional de la producción de conocimiento si no ha trabajado ni ha dado todas las opciones a su ciudadanía para manejarse competentemente en el conocimiento escrito. Por esta razón, un Estado está obligado a garantizar a sus ciudadanos la adquisición de esas competencias que les permiten insertarse en el marco del conocimiento. Si una sociedad o una nación quiere producir conocimiento y estar compartiéndolo con otras naciones que lo producen, a la vez que esos otros comparten con esta sus avances, y si no desea mantenerse solamente como receptora de lo que van dejando los países avanzados, tiene que garantizar a sus ciudadanos una formación absolutamente profunda en las competencias de lectura y escritura. Ese es un punto de partida sumamente importante.

Cómo debe ser el rector del siglo XXI

El rector del siglo XXI tiene que ser distinto a los rectores que hemos conocido en el siglo XX. La educación, la cultura, la ciencia y la historia han tenido una transformación, un desarrollo y una evolución tales que un rector que mire su

función como se miraba antes queda por fuera de donde tiene que estar. Así, mantendrá también a la institución y a sus miembros al margen de estos avances. Un rector no tiene derecho a aislar de esta manera a toda una institución ni a las personas involucradas en ella.

Un rector puede cumplir muchas funciones: ejecutar proyectos, administrar, pagar, solicitar o conversar, pero el rector debe ser fundamentalmente el inspirador de una institución, pues es quien tiene la visión del proyecto educativo. Ésa es su función más importante. Es posible que quienes están en el aula y en la dinámica del día a día deban mirar qué hay que hacer para mañana o pasado mañana, pero el rector no puede hacer sólo eso. El rector es el gran líder de un proyecto y por ello está obligado a mirar cincuenta o cien años hacia adelante. Debe tomar distancia y tener un panorama del camino y de la meta. No puede simplemente dirigir una institución para hacer algo hoy y mañana, pasado mañana y la semana entrante. Eso hay que hacerlo, pero ése no es su papel fundamental. Cuando el rector se estanca en el manejo exclusivo de la cotidianidad, no permite ni impulsa el avance y la proyección hacia el futuro de la institución, ni de los docentes ni de los estudiantes.

Durante muchos años, por tradición, el rector era el que impedía los cambios, el que ponía cortapisas a todo. Los maestros llegaban entu-

siasmados a hacer diferentes propuestas y el rector decía "no se puede". El rector siempre era el señor de los "peros" y los maestros se cansaban de hacer propuestas. Pasados cinco años, ellos se volvían iguales: "pero... pero...". A los "peros" siempre habrá manera de responder con soluciones. Si alguien dice: "pero eso demanda una organización", se puede responder: "sí señor, claro, pero ¿qué cambio importante no demanda una organización?".

Como inspirador, el rector debe estar jalonando a las personas que trabajan con él o ella, a la gente que lo rodea. Tiene que decirles: "podemos innovar, podemos cambiar, propongan cambios". Tiene que avalar esos cambios y acompañar a todos esos maestros innovadores, de manera que la institución no se estanque. Proponer innovaciones, autorizar innovaciones y liderarlas son funciones muy importantes del rector; y, sin ser cruel, también es su función cerrar la boca a los escépticos. Los escépticos no deberían estar en la tarea de educar, esas personas son fatales para la educación. Cuando un educador o educadora es escéptica y cuando a todo responde: "eso no funciona, eso ya lo hicimos, eso ya lo ensayamos, eso significa lo mismo sino que antes lo llamábamos de otra forma", le hace mucho daño a la educación. El rector en una institución tiene la obligación de producir un ambiente en el cual la gran mayoría de las propuestas sean viables. Esto hará que la

escuela sea cada día más estimulante para los estudiantes y para los maestros.

El rector es un administrador del currículo. Los rectores debemos concentrarnos en administrar el currículo, que es lo que nos corresponde, y que es para lo que nosotros nos formamos. Administrar el currículo no significa darles a los maestros unos planes y decirles "ustedes tienen que enseñar esto y lo otro". Es, por el contrario, tener una visión general de los planes de estudio o de un plan institucional.

Se llama programa a la secuencia de la asignatura desde primer año hasta el último grado. Plan de estudios se llama a todos los programas de las asignaturas en una institución. Currículo se llama a todo lo que ocurre dentro de la vida institucional.

Ser el administrador del currículo es velar porque cada programa esté secuencialmente organizado y sea coherente, velar porque el plan de estudios esté integrado, que cada programa no vaya por su cuenta, y además garantizar que se puede hacer todo lo que esos planes de estudios y programas están ofreciendo. Ese rector, como administrador del currículo, es el que tiene la visión integral de todo el proyecto. Es posible que el maestro de cada grado sólo esté viendo lo que él enseña, que es una fracción del programa. Pero debe haber una persona que vele porque ningún programa esté aislado o sea simplemente una fracción, sino que todas esas

piezas se unan y el rompecabezas esté completo. Esa persona es el rector.

El rector debe saber también lo que está ocurriendo en el aula. Según el autor de un curso para rectores, un rector no debe tener escritorio; debe tener una salita para reunirse permanentemente con las personas que forman la comunidad educativa. En estas reuniones debe darles inspiración, darles visión y animarlos a seguir adelante. Debe pasar la mitad del día fuera de su oficina visitando clases, conociendo lo que está pasando en el aula con los estudiantes y maestros y en todos los espacios de interacción, porque solamente así se puede garantizar que se concrete en la realidad la inspiración y la visión que el rector ofrece a la comunidad. El rector ofrece a las familias un proyecto en el que los estudiantes van a recibir unos beneficios, y es con base en este proyecto que los padres toman la decisión de matricular a sus hijos en esa institución. La única manera de que ese proyecto se haga realidad en las aulas y no se quede en un discurso del rector es que éste pueda orientar lo que está pasando en el aula conociendo esa realidad.

En muchos momentos, algunos miembros de la comunidad se pueden quejar de que el rector ordena o dice cosas que no son posibles de aplicar. Por esta razón al rector le corresponde saber qué pasa en el aula. No sólo debe visitar las aulas, sino también ser docente y dictar cla-

ses, una asignatura por lo menos. Llegamos a ser rectores porque somos maestros, no porque somos administradores. Tener clases impide que se nos olvide la labor del aula y nos permite ser realistas con las exigencias que hacemos a los docentes, con el tiempo que demandan las innovaciones, con las dificultades que tiene un docente frente a los estudiantes, con las actitudes que tienen que asumir los docentes, con las dinámicas reales del aula. Esto le da autoridad sobre lo que dice, pues lo dice con conocimiento de cómo funciona en la realidad. Las clases del rector deben ser, además, un ejemplo, en varios sentidos. Debe ser la asignatura que los estudiantes esperen con pasión, debe ser una asignatura que deje huella.

Una de las funciones importantes del rector es garantizar que el aula funcione dentro de una cultura de inclusión, que ésta no sea un espacio de exclusión. Las aulas tradicionales son excluyentes. Afortunadamente, hoy en día, se está trabajando contra la intimidación escolar en muchos países. Esta es una de las dinámicas que más afecta el aprendizaje. Las aulas excluyentes permiten que haya personajes que obligan a otros a callar, a no preguntar. El docente puede convertirse en cómplice de esa exclusión, a veces sin darse cuenta o sin mala intención. Por eso, al rector le corresponde verificar que los docentes no estén fomentando o permitiendo estas dinámicas perversas.

El rector también administra los recursos. Esto significa distribuir la cantidad de ingresos con los que se cuenta, en función de garantizar que los espacios, el ambiente y las posibilidades de los estudiantes y profesores sean los mejores. Siempre tendremos las limitaciones propias de la educación en Latinoamérica. Pero parte de nuestras funciones es tener la capacidad para medir prioridades y distribuir esos recursos de manera que se destinen a lo que es fundamental. Es necesario pensar en cuáles son los espacios colectivos que van a afectar el conocimiento y a impactar más el aprendizaje de todos los estudiantes, tales como la zona de deportes, los laboratorios, la cafetería, un salón múltiple, la biblioteca o los laboratorios de sistemas. Al priorizar lo fundamental, el rector responde y garantiza a su comunidad que los estudiantes y los docentes cada día estén en un mejor ambiente de aprendizaje, porque distribuye los recursos de una manera inteligente y pedagógica, y no de una manera artificial y de apariencia, donde la prioridad es la imagen. Una institución educativa no puede depender solamente de lo que el maestro esté haciendo maravillosamente bien, sino de que el ambiente ayude al maestro y a los estudiantes. Se nos ha ido una gran cantidad de dinero en la imagen, en lo administrativo, en lo superficial, en cosas que mueren, que no son fundamentales o que no tienen nada que ver con el aprendizaje. Romper con la cultura de la imagen hacia afuera

es crucial cuando se quiere hacer un proyecto educativo que trascienda.

Seleccionar docentes es una tarea de mucha responsabilidad. Es necesario ser muy estricto en la selección, de acuerdo con criterios como: a quién estoy buscando, qué estoy buscando en ese docente, para qué lo estoy buscando. Seleccionar un buen docente garantiza un aula de clase que marcha bien. A ese docente además es necesario hacerle un buen acompañamiento. Los que hoy somos rectores no hemos sido preparados para seleccionar docentes, y generalmente un rector aprende a seleccionar docentes después de 10 años de equivocarse, de seleccionar a quien no correspondía y de darle el lugar que no correspondía. A lo mejor nos llegan docentes con una carpeta llena de títulos, pero que no necesariamente son buenos profesores o no tienen carisma.

El rector es responsable de que en la institución se promueva la capacitación de los docentes. Debe generar en su institución un ambiente en el que "hay que capacitarse". La capacitación dentro de la institución es importante, pues va a responder a las necesidades del proyecto institucional. También es responsabilidad del rector promover que los maestros cursen maestrías, especializaciones o diplomados cortos, propiciando la ayuda desde la institución, en la medida de las posibilidades.

El rector también es responsable de promover a los docentes. Los docentes tenemos una

carrera plana: las posibilidades de ascenso son pocas. Cuando se tiene un maravilloso maestro, que es un "mago" en el aula, el rector se encuentra en una disyuntiva: ¿Cómo hacer para promover a esta persona, sin sustraerlo de la labor en la que se desempeña tan bien? Si se le da un cargo directivo, y se le saca del aula, se pierde aquello maravilloso que sabe hacer y que enriquece a los niños y a la institución. Es necesario entonces construir dentro de la escuela un sistema de promoción tal que el docente no salga de su aula, crear una serie de condiciones para que el docente se sienta promovido y reciba una motivación importante por eso que hace muy bien.

El mundo de la escuela es un mundo agradable, en donde los ideales se contagian, es un mundo donde reina el afecto. Hasta los problemas más graves, como alumnos consumidores de drogas, son problemas que se pueden manejar. Pero la institución no puede ser ajena al mundo de afuera. El rector debe mantener los vínculos con el mundo exterior a la institución. Esto significa saber sobre el desarrollo del conocimiento, saber qué se está produciendo en el mundo. No podemos circunscribirnos al conocimiento nacional, provincial o local, pues eso nos desvincula del progreso universal. Es necesario saber sobre qué se está investigando, cuáles son las tendencias actuales en educación, aunque en la escuela no se pueda hacer mucho de ello.

El rector no sólo es responsable de conocer sobre lo que está pasando en el mundo sino que debe mantener a los docentes al tanto de los avances tecnológicos mediante los cuales se está moviendo el conocimiento. En nuestra sociedad, la escuela y en especial los maestros somos los encargados de que el conocimiento fluya, y eso sucede a través de la tecnología.

El rector, además, tiene la misión de posicionar la escuela dentro de la comunidad, el municipio o la localidad. Para ello es necesario que se ponga en contacto con las autoridades y exigirles que protejan la escuela y, en general, la educación.

Por último, el rector es el primer responsable de rendir cuentas ante la sociedad. Un rector no puede excusar las fallas de la institución en los miembros que la conforman. Él debe ser la persona que responda ante la sociedad por el rendimiento académico de los estudiantes y por el óptimo desempeño de los profesores. Es quien debe rendir cuentas sobre los procesos y los resultados institucionales. El hecho de que en la educación no obtengamos un producto como en una fábrica, que se puede revisar y desechar por defectuoso, nos ha conducido a que, simplemente, no respondamos por nada ante la sociedad. La educación, en la persona del rector, debe responder por esa labor que la sociedad le ha confiado.

Cómo deben ser los docentes del siglo XXI

Primero, los docentes deben ser lectores y escritores competentes. Un docente que no sabe leer es un riesgo. Es inadmisibles enviar al aula a un docente que no sabe leer, que sabe decodificar los signos de un texto pero que no sabe leer. Por otro lado, aunque la mayoría de los docentes saben leer, existe un gran número de ellos que no saben escribir. Los docentes tienen que ser escritores competentes; esto debe ser parte de su formación. Por ejemplo: un docente de matemáticas no puede decir que no necesita saber escribir porque su campo son las matemáticas. Todos los docentes deben saber leer y escribir, deben ser quienes mejor lean y escriban en la sociedad; ese es el lugar que les corresponde: ser lectores y escritores competentes.

Pero no solamente deben ser lectores y escritores competentes, sino lectores y escritores asiduos, consuetudinarios. A la hora de seleccionar los docentes, es necesario preguntarles si leen, qué leen, cuál es el último libro que han leído, etc. Un docente ha de tener siempre un libro entre manos, debe estar leyendo siempre y debe escribir permanentemente. Por ejemplo, debe escribir para hacer su preparación de clase. Mientras más años de práctica docente tenga, tendrá que ser mejor lector y mejor escritor. Así como los ingenieros tienen que domi-

nar la física o las matemáticas, el docente debe dominar la lectura y la escritura. Si un docente no está dispuesto a desarrollar estas dos competencias debe buscar otra profesión. Parte de la esencia de un docente es leer y escribir. Por eso, no sólo debemos desarrollar estas competencias, sino disfrutarlas, amar la cultura escrita. Hay muchas cosas en la vida que se aprenden a degustar y a disfrutar: es posible aprender a amar la lectura, a disfrutarla, pues es el vehículo de la enseñanza y del aprendizaje.

Los docentes tenemos que ser especialistas en el desarrollo de los procesos de pensamiento y de los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura. Desafortunadamente, las facultades de educación no nos han formado en este aspecto; enseñan muchos contenidos de las disciplinas, pero en ningún momento nos dan una formación profunda en cómo se desarrollan los procesos de pensamiento filosófico. Eso no nos exige del obligatorio dominio de esta área del conocimiento. Cuando una persona decide enseñar, independientemente de lo que haya recibido en la universidad, tiene que investigar permanentemente acerca de cómo funcionan los procesos del aprendizaje de la lectura y la escritura. Tiene que ser un experto en cómo procesan los estudiantes, a diferentes edades, la información que leen y escriben.

Un maestro no puede realizar esa tarea intuitivamente; tiene que hacerlo científicamente.

Y esto significa poseer un marco teórico que le permita saber qué es lo que sus estudiantes no saben hacer, pero que podrían lograr con una adecuada orientación, para jalonarlos hacia su zona de desarrollo próximo. Para ser un buen maestro, entonces, hay que ser un estudioso.

Principios de la lectura y escritura

Primero, voy a hablar de dos dimensiones de la lecto-escritura. La lecto-escritura tiene una dimensión que tiene que ver con las habilidades técnicas de lectura y escritura. Eso quiere decir que cuando un niño o una niña tiene seis años, se le enseña cómo suenan las letras, cómo se juntan las letras, y cómo las letras se vuelven una palabra. Entonces es capaz de leer o escribir *pupitre*, *casa*, *perro*. Eso es una habilidad técnica: conoce y sabe cómo funciona el código. Esas habilidades técnicas van avanzando hasta el último grado de escolaridad, y nuevas habilidades técnicas se incorporan en el proceso. Ésa es una dimensión: las habilidades para la producción y comprensión de textos.

Pero hay otra dimensión en la lecto-escritura que es la generación de interés. Una escuela tiene que hacer dos cosas: dar a los estudiantes las habilidades técnicas para manejar un texto, para escribir un texto o para comprender un texto leído; y, a su vez, generar un interés permanente por la lectura y escritura. Un programa de

lectura y de escritura debe atender, pues, esas dos dimensiones: las habilidades técnicas y la motivación o el interés.

En esas dos dimensiones, y sin descuidar ninguna, hay que desarrollar el proceso de formación, desde que se inicia la escolaridad hasta que se termina. Sin embargo, no es así como lo hemos hecho, no es así como la educación lo ha hecho, en general, no solamente en nuestros países. La lectura y la escritura se enseñan en los dos primeros años de escuela y nada más. En los dos primeros años le enseñamos al niño cómo suenan las letras, cómo se juntan y cómo puede codificar. Le enseñamos que “aquí dice Universidad Andina”. El niño desarrolla la habilidad para leer eso, y para escribirlo, para producir esos símbolos. Y de ahí para adelante la escuela pide a los estudiantes leer y leer muchas cosas; y no solamente en el área de lenguaje, sino en todas las áreas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, la formación ética, etc. Sí, el estudiante “lee”, pero no existe en la tradición de los planes de estudio un currículo longitudinal que vaya diciendo lo que el estudiante puede hacer y puede llegar a hacer en materia de lectura en cada fase, y por tanto, lo que se debe enseñar en cada una. Lo que hacemos es una cosa muy intuitiva, como si el estudiante que ya puede escribir dos renglones, entonces también pudiera escribir cinco. Pero no existe un plan que esté ajustándose al nivel de desarrollo general y

al nivel de desarrollo del pensamiento del niño, y lo que eso produce es una de las grandes falencias de la escuela del siglo XX: el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras.

En cualquier universidad, siempre se lamentan: “es que estos muchachos no saben leer”, “es que estos muchachos no saben escribir”, “¿para qué fueron al colegio?”. El rector tiene que responder por eso: ¿Cómo es que todos los estudiantes de mi colegio egresan sin poder comprender un texto?

Por eso, hay que hacer un curriculum longitudinal para la enseñanza de la lectura y la escritura, tanto en la parte de habilidades como en la parte de motivación e interés. Las escuelas y colegios deben tener un plan en el cual conste “sí, yo quiero que nuestros estudiantes se interesen en la lectura; entonces, en tercero vamos a hacer esto, en sexto vamos a hacer esto otro, etc.” Tenemos que ir generando cambios en ese sentido.

Ambas dimensiones deben ser abordadas por todas las asignaturas. Para este congreso vinimos sólo los profesores de lenguaje, pero también en matemáticas, en ciencias, en otras áreas los estudiantes también tienen que leer y escribir y a todos los profesores de todas las áreas les corresponde trabajar en el proceso de lecto-escritura. El planteamiento es el siguiente: el programa de lectura y escritura no es responsabilidad exclusiva del programa de lenguaje. Las demás asignaturas tienen un papel muy im-

portante en el desarrollo de estas habilidades. Al profesor de ciencias naturales le corresponde que sus alumnos de quinto de primaria sean capaces de leer textos de ciencias en el nivel de complejidad que corresponde a la fase de desarrollo del pensamiento en que se encuentran y también que tengan capacidad de escribir textos de ciencias en determinado nivel. Esto le corresponde a ese docente y no al docente de lenguaje. Y le corresponde también que sus alumnos desarrollen el interés por los textos científicos, y no al docente de lenguaje. De la misma forma, cada docente en su área tiene un papel importante que cumplir en las habilidades técnicas y en el interés por la lectura y la escritura. En primer lugar, porque es ese docente el que enseña a leer textos de ciencias o de matemáticas o de historia. Pero además porque enseña historia a partir de que sus estudiantes lean historia. De modo que la enseñanza de las disciplinas y la enseñanza de la lectura y la escritura son absolutamente interdependientes y, por lo tanto, los maestros de todas las áreas tienen que asumir esa responsabilidad.

El programa de lenguaje debe ser el líder, debe ser, posiblemente, el que asuma la responsabilidad de capacitar a los demás maestros. Los maestros de lenguaje deben ser quizás los grandes expertos, a quienes los maestros de ciencias sociales recurran para pedir ayuda. Los profesores de español quizás podamos asumir la

responsabilidad de trazar las orientaciones generales para desarrollar las habilidades básicas de los procesos codificadores y decodificadores. Pero no podemos ser los responsables del desarrollo de las habilidades decodificadoras que atañen a otras disciplinas, porque no sabemos de todas las disciplinas. Las habilidades propias de cada asignatura las tiene que preparar el maestro correspondiente, y no se las puede inventar. Un licenciado en matemáticas debe prepararse y saber cómo leer matemáticas. Un problema que abordamos a diario es que hay niños que fracasan en una asignatura como matemáticas porque no saben leer.

En el campo del interés por la lectura el líder no es el área de lenguaje sino todos los maestros. Lo que muestra la tradición es que en lenguaje abordamos textos literarios. Entonces, podríamos decir que el maestro de español es el que debe responder por el interés por la literatura, por las manifestaciones estéticas de la palabra. Eso le corresponde al maestro de lenguaje, y no motivar a los estudiantes a leer los textos del área de ciencias. Si el maestro de ciencias naturales jamás lleva un texto, sino que siempre explica los contenidos, los más simples y los más complejos de modo que los niños y niñas nunca tienen que leer nada, pues nunca van a cultivar el interés por un texto científico.

Finalmente, terminando con los presupuestos, diremos que la dirección de un colegio es respon-

sable de generar un ambiente y una estructura institucional donde la cultura escrita sea una necesidad. La oralidad está muy bien, pero todo no puede ser oral en la escuela. Si un profesor, por ejemplo, tiene una reunión con la rectora, y éste da una explicación, y los niños no reciben nada escrito, sino que toda la información se les da explicada, nunca van a ser unos lectores competentes. La escuela debe tener una dimensión fundamental de cultura escrita. La oralidad también es importante, pero ese no puede ser el recurso fundamental, porque en la vida laboral el recurso fundamental es la cultura escrita.

Propuesta

Programa longitudinal de lectura y escritura

Para plantear la propuesta volveré sobre los presupuestos con los que inicié. Y comienzo con el tema del currículo, que es el que articula todo lo que se hace en una escuela para fomentar el aprendizaje. Primero, debemos tener un programa logitudinal de lectura. Y para esto quiero apoyarme en un autor colombiano: Miguel de Zubiría. Él trabaja mucho a partir de fundamentos lógicos, y hace una propuesta en la que la lectura se hace en seis etapas, y cada momento de la escolaridad demanda el desarrollo una de esas etapas.

Habla primero de lo que debemos aprender en preescolar, que es codificar y decodificar

textos. Lo que un niño puede aprender en preescolar es cómo funcionan los códigos, cómo es el alfabeto, cómo se escriben las palabras; debe entender básicamente eso. Ésa es la parte que le corresponde a preescolar: los signos impresos.

Para pasar después a entender palabras, que es la siguiente fase, que él llama la fase de decodificación primaria. En esta se da todo un aprendizaje sobre la comprensión de palabras, en el cual se desarrollan unas estrategias que son: la contextualización, la sinonimia y la radicación. Allí solamente están trabajando en la palabra, y esto lo están haciendo en segundo de primaria. Un docente puede esperar que un alumno aprenda a entender el significado de una palabra por contexto si no se lo ha enseñado, o que trabaje el significado de una palabra por sinonimia si no se lo ha enseñado; no puede esperar que un estudiante de décimo grado sea capaz de determinar el significado de una palabra a partir de sus raíces si nunca se lo enseñó bien. Este es un proceso sistemático que se va construyendo, como se construyen las otras ciencias.

La siguiente fase se llama decodificación secundaria. Los estudiantes están trabajando con una estructura de oraciones, y se espera que sean capaces de comprender y construir oraciones. Van desarrollando también unas estrategias, como la de puntuación y la de pronominalización.

Una siguiente fase es la decodificación terciaria. En ella se desarrolla la capacidad para

encontrar, en un párrafo, la proposición grande que expresa todo lo que ese párrafo está diciendo, para dejarla solita y escueta: encontrar la idea que equivale al párrafo. Esto es algo que hace un estudiante más o menos entre los 12 y los 13 años. Y lo tenemos que enseñar; no podemos esperar que esto se dé espontáneamente. ¿Cuándo un niño aprendió a dividir espontáneamente? Por el contrario, hubo una clase, muchas horas de clase, en las que el profesor enseñó a dividir, en quinto de primaria. Igual pasa con la lectura y la escritura: hay que enseñar en cada momento lo que corresponde.

Después viene lo que Miguel de Zubiría llama la lectura categorial, que se desarrolla en la última parte del bachillerato. En esta etapa, los estudiantes aprenden a dominar la lectura y escritura de textos argumentativos. Y lo hacen porque hay alguien que se los enseña, al igual que en cálculo alguien les enseña las derivadas. ¿A quién se le ocurriría decir que las derivadas le llegarán a la mente por sí solas? No. Igual pasa con la lectura categorial. En consecuencia, es necesario trabajar con el estudiante en las clases y enseñarle cómo se decodifica un texto argumentativo, decirle qué debe buscar en el texto, enseñarle cómo se construye ese tipo de ensayo e impulsarlo para que practique con regularidad. Por ello, tenemos que tener un programa longitudinal para enseñar la comprensión y producción de textos.

Y, finalmente, hay una fase de lectura que Miguel llama metamántica, que consiste en salirse del texto mismo, para relacionarlo con la ciencia, la cultura, con el conocimiento con el cual ese texto está relacionado. Esto debe ocurrir en el último grado de bachillerato y en los grados universitarios.

Pero nuestros universitarios no han superado la fase de decodificación primaria. Eso es dramático. Es como si a la universidad nos llegara un estudiante que solamente sabe sumar. Eso es lo que producimos a veces en la escuela.

Integración transversal de las áreas

En segundo lugar tenemos que la escuela y el colegio deben tener una integración transversal de todas las áreas en un programa de lectura y escritura. Significa que debe haber un objetivo transversal de lectura para primero de básica, un objetivo transversal para segundo, etc. Y transversal quiere decir que ese objetivo está en el programa de los docentes de todas las áreas, y que ese docente tiene que enseñar, evaluar y dar cuenta de él.

El docente de matemáticas, por ejemplo, tiene en su planificación un objetivo transversal de decodificación primaria en primero y segundo. En su clase, hay momentos en los cuales los estudiantes decodifican en esos niveles, y hay momentos donde el docente evalúa la decodifica-

ción de lo que leen en matemáticas. Y eso es lo que debe ocurrir en todas las áreas. En todas las áreas los profesores deben conocer cuáles son los objetivos de lectura y de escritura del curso en que están trabajando. Y todas las asignaturas tienen que tener momentos en los que se trabaja en esa competencia que se está construyendo en esa etapa del desarrollo.

Cuando el que hace esto es solamente el docente de lenguaje, estamos perdidos, porque le estamos enseñando al estudiante lo que se llama *currículo oculto*. Le estamos diciendo: "La lectura solamente sirve para aprobar en clase de lenguaje", "si te gustan las matemáticas no tienes que saber leer", "si te gustan las ciencias no tienes que saber leer", y ése es un mensaje absolutamente falaz. Cuando un estudiante llega a hacer un estudio en cualquier ciencia, se encuentra con que no hay ciencia que no requiera el dominio de la cultura escrita.

Dentro de una escuela que tenga todos los recursos, el ideal es que haya un consejo académico. El consejo académico es un grupo de personas conformado por los jefes de área quienes tienen a su cargo el currículo, y garantizan que el mismo sea coherente, y que esté integrado tanto longitudinal como transversalmente, de manera que logremos que la lectura y la escritura sean la base del aprendizaje significativo. Esto garantiza esa transversalidad y siempre hay quien responda por ella. El jefe del área de matemáti-

cas tiene que responder porque los maestros de matemáticas, desde inicial hasta el último grado, estén enseñando a leer en lo que compete a las matemáticas. Cuando los jefes de área están mirando permanentemente y revisando el currículo de manera integral producen esos resultados.

Aprendizaje significativo

La lecto-escritura es un área del conocimiento que puede tratarse muy fácilmente desde la perspectiva significativa, porque la lectura y escritura tienen una utilidad evidente. Es difícil para un estudiante que no se va a dedicar a las ciencias exactas encontrarle sentido a muchos temas que tiene que abordar, como por ejemplo la química. Por esta razón, a veces es más difícil lograr aprendizajes significativos en las áreas especializadas. En la lectura y la escritura no: la lectura y la escritura precisamente tienen el don maravilloso de servir a todo el conocimiento.

Hay que poner el énfasis en una perspectiva de aprendizaje significativo, no sólo quedarse en la dinámica de las habilidades técnicas de la decodificación. Tenemos que hacer permanentemente el tránsito a lo significativo. Daré algunos ejemplos de trabajo significativo con la lectura y escritura:

Nosotros en Colombia tenemos una figura que se llama el gobierno escolar, que propicia la participación estudiantil, en el que hay un per-

sonero de los estudiantes y al que las instituciones le dan la relevancia que quieran según el talante de la misma. Nosotros somos firmes convencidos que el gobierno escolar es fundamental, que trabajar con un consejo estudiantil empoderado vitaliza y le da una fuerza enorme a la escuela. Cuando un colegio se mueve dentro del tema de la democracia, se ve implicado en una serie de elementos de la cultura escrita. Cuando nosotros hacemos elecciones en el colegio para elegir al personero y a los miembros del consejo, el colegio es una campaña completa, que tiene una cantidad de imágenes visuales, pero muchas piezas de cultura escrita: el personero tiene que producir un documento estructurado, y su gente le tiene que ayudar a producirlo, y el que está analizando las propuestas a personeros tiene que saber leer. En este contexto, la lectura y la escritura adquieren significado en cada momento, porque para que un estudiante se lance a candidato para personero tiene que ser un buen escritor; para elegir al personero, todos los estudiantes deben ser buenos lectores; para participar en el consejo estudiantil, en el cual tienen que producir documentos bien escritos; los estudiantes también deben ser capaces de leer el manual de convivencia del colegio. Cuando se le dice a un estudiante: "Mira, vas a producir esto, y lo vas a producir para algo", y no como una tarea artificial, la lectura y la escritura se vuelven significativas.

Nosotros, desde el colegio, creamos una actividad muy importante en Bogotá que se llama el Congreso Joven. Es una reproducción de lo que es el Congreso, mucho mejor de lo que nuestros congresistas hacen su tarea. El Congreso Joven son 102 estudiantes que hacen la actividad de un senador durante 4 días. Nos prestan las instalaciones del Congreso colombiano, invitamos estudiantes de todos los colegios de Colombia, de todos los estratos sociales. Los jóvenes estudian durante 3 meses un determinado tema, para producir leyes sobre éste, y llegan con propuestas escritas. Se afilian simbólicamente a algún partido político existente, y durante 4 días de sesiones trabajan en producir una ley. Eso es aprendizaje significativo. Cuando los alumnos tienen que leer los códigos o toda la literatura que hay sobre el manejo de bebidas alcohólicas en la televisión, entonces están leyendo con un fin, donde la lectura es útil de verdad, y no para sacar una nota. La elaboración de estas propuestas necesita que él sea un lector y un escritor competente. El estudiante termina finalmente produciendo 4 o 5 leyes, y discutiéndolas en una plenaria del Congreso. Allí debe llegar una ley perfectamente escrita, que será sometida a discusión con los 102 senadores que están ahí y que la están bombardeando, que están mirando desde la perspectiva de un partido político y están asumiendo esa posición. Eso es una construcción de texto significativo. No es

para los adultos, no es para hacerle una tarea al profesor, es algo que tiene un valor real.

Hace dos años, nuestro consejo estudiantil produjo un código de honor en el cual los adultos no hemos participado para nada. Ellos trabajaron durante un año entero en construir un código relativo a la honestidad, a las relaciones que se mueven entre ellos. Luego fue sometido a juicio de los estudiantes, lo aprobó la asamblea, y en ese momento y aún ahora cada estudiante voluntariamente decide si es signatario del código de honor o no. No tiene que ver nada con el reglamento del colegio. Cada estudiante se compromete a no hacer fraude, no robar, no maltratar, desde una perspectiva autónoma; toman la decisión personal de firmar. Los adultos no tenemos idea de quién es signatario de ese código. Pero producir ese código fue todo un ejercicio de construcción textual. Tenía que quedar un texto maravilloso para que ese código de honor fuera inspirador. Participaron pequeños y grandes en la construcción del código de honor que es de ellos. Eso va construyendo una cultura escrita.

Evidentemente, todas las actividades, la feria de la ciencia, el día del idioma, la feria del libro, la prensa escrita, todas estas actividades que convocan a los estudiantes tienen que estar sustentadas por un proyecto escrito. Y cuando alguien está elaborando el proyecto de la ciencia que le interesa, sobre tecnología o sobre electri-

cidad, lee y devora libros, porque le apasiona el tema, porque la lectura tiene un significado, y construye un texto que va a ser sometido a la opinión pública. Eso es clave cuando se le dice al estudiante: “lo que vas a producir lo va a leer mucha gente, te vas a someter al público, a tus compañeros, vas a exponer frente a un jurado; ese texto tiene que quedar muy bien escrito”.

Y otra dinámica importante son los múltiples comités que pueden haber en un colegio: el comité ecológico, el comité ambiental, el comité de artes, el comité de prensa, los comités que pueden integrar los estudiantes. Estos deben estar enmarcados dentro de la lógica de producción de documentos y de la información a partir de documentos.

Selección de docentes

Nuevamente, cuando hablamos del docente, sobre los criterios que el rector debe aplicar en todo el proceso de selección, de capacitación, de promoción, decíamos que uno de los puntos cruciales que éste debe mirar y atender es si el profesor es, efectivamente, un lector competente, asiduo y que ama la lectura. Si una escuela promueve la cultura escrita, y si hay maestros que no leen y no escriben, pues no le van a apuntar a ese proyecto. Entonces, ese maestro que el rector reconoce en la entrevista como un profesor que no es lector, va

a obstruir el proceso de generación de cultura escrita. Porque si se va a establecer un objetivo transversal que dice que en tercero de elemental los estudiantes tienen que ser capaces de construir oraciones, y un profesor, que es un maestro de geografía, nunca pide a los estudiantes leer ni escribir, nunca escribe, nunca produce nada para los estudiantes, este profesor no cabe dentro del proyecto de generación de cultura escrita; por eso no se le debe contratar.

Capacitación y promoción

En la institución deben existir espacios de capacitación para la formación de habilidades de lectura y escritura de los docentes. Y este es un punto que merece toda nuestra atención: dado que en la universidad en nuestra formación no nos enseñan esas habilidades, los maestros tenemos muchos vacíos. Estoy segura de que un licenciado en matemáticas no tuvo ningún entrenamiento para trabajar en la habilidad de codificación y decodificación de textos con los estudiantes. Eso no significa que no lo tenga que aprender. A la escuela le corresponde capacitar a todos los docentes en las formas de enseñar a leer y escribir; no a los de lenguaje, para que ese proyecto de transversalidad sea real.

La escuela tiene que buscar recursos para promover al maestro que hace la diferencia, al que logró que en su asignatura se produjeran

una cantidad de textos bien escritos y que en su aula se leyera mucho. El maestro tiene que sentir que para la institución es muy valioso ese trabajo que él ha hecho con la lecto-escritura. El rector tiene además que hacer que eso se socialice en la comunidad, como una forma de trabajar sobre las mejores prácticas. El profesor que promueve la lectura y la escritura en sus clases debe ser uno al cual los otros van a visitar en su clase, de manera que el aula se vuelva laboratorio para todos esos profesores que de pronto no tienen esa misma formación. El rector tiene que buscar estrategias para indicar a los docentes lo que la institución quiere promover. Por ejemplo, poner a los docentes a exponer frente a sus colegas sobre cómo hicieron su trabajo. Debe procurar que esos profesores asistan a congresos sobre lecto-escritura. Y tiene que medir eso con la evaluación de docentes. Tiene que evaluar si ese docente el aula se mueve con textos interesantes, si en el aula se escribe, si en el aula se lee; no solamente se aprendieron los contenidos.

Biblioteca

Una escuela o colegio no puede pasar un año sin adquirir nuevos libros para la biblioteca. Hay que comprar libros siempre, poquitos o muchos, dependiendo de la plata que se tenga. Todos los años hay que revisar cómo se completa

la biblioteca y parte del presupuesto del año, sin dudarle, tiene que estar dirigido a la biblioteca, si queremos formar una escuela que desarrolle una cultura escrita.

Medios de comunicación escolares

Con respecto a los medios de comunicación de la escuela, pienso que tiene que existir el periódico en los colegios, sencillo o maravilloso, pero tiene que haber un medio impreso. Los estudiantes tienen que producir un periódico y este tiene que permitir la crítica, tiene que ser un periódico que editorialice, que genere polémica, y que la gente diga: "me lo leo", "salió la edición y no me lo pierdo". Porque de pronto critican algo del colegio. A cualquier estudiante que sepa que en su periódico va a salir un artículo que cuestiona alguna de las cosas del colegio, le parece emocionante, porque el periódico tiene un contenido que a él le interesa, y porque quienes lo producen se están entrenando en la producción de textos y están convocando a la comunidad.

Aquí los recursos no pueden ser un pretexto. Se puede hacer una impresión absolutamente simple, y si hay recursos puedo hacer una publicación supermaravillosa. Pero siempre se puede. Evidentemente, hay otras formas, como por ejemplo el periódico mural que convoca a los niños. Cuando aparece el periódico mural no

hay niño que no se pare allí a leer, porque eso tiene significado.

Y, en lo posible, todo colegio o escuela debería tener una emisora al aire, en la que también editorialicen, hagan programas de opinión, hagan críticas sobre la música, donde tenga que escribir guiones para que los escuche todo el colegio. Todos están oyendo lo que dice la emisora sobre cualquier asunto. Ojalá todos los colegios tuvieran una emisora, aunque sólo fuera un micrófono y un parlante que salga a la comunidad en las horas de recreo.

Las carteleras son también un excelente recurso. Que todo un departamento publique, que todos los profesores de sociales publiquen, convocando a una actividad del departamento, que todos los que circulan se encuentren cosas por todas partes: la campaña electoral, la cartelera, el periódico mural. Habrá así una cantidad de sitios donde las personas se paran y leen.

Circulares

Naturalmente, las circulares son un medio de comunicación del rector. El rector debe producir circulares que lleguen a los maestros, a los padres de familia, a los estudiantes, en las que el estudiante aprenda que no todo se lo van a contar oralmente, sino que debe leer; que llegue el documento escrito y que él sepa que así es la manera en que se lo van a comunicar.

Buzones

Los buzones son una excelente forma en la que los estudiantes pueden proponer cosas, se pueden quejar, pueden hacer reclamos. Deben saber que esto tiene que ser por escrito, en un buzón, y que deben tomarse el trabajo de coger una hoja de papel, producir una cosa bien escrita, donde le entiendan lo que quiere proponer, lo que quiere sugerir, y entonces lo vamos a tener en cuenta.

Tecnología

Tratemos el tema de la tecnología. Probablemente no tendremos fondos para implementar tecnología. Otra escuela puede tener cinco computadores. Otros podemos tener la fortuna de contar con muchos computadores para los estudiantes. Pero la tecnología existe, la escuela no se puede apartar de eso, y la tecnología es un excelente vehículo de cultura escrita. Estar en el chat es estar escribiendo, meterse a internet es estar leyendo, mandar un correo electrónico es estar escribiendo, participar en un foro virtual es estar leyendo. La tecnología, en la medida que la podamos tener, es un maravilloso recurso que, por obligación, genera una cultura de lectura y escritura.

Por eso insisto en que el docente no puede estigmatizar la tecnología. Los maestros que les dicen a los estudiantes que el computador los

aísla, que se van a marginar de sus papás y que no les va a volver a hablar, esos son los locos. Cuando un niño está en la computadora trabajando en un tema, todos dicen: "este niño es un adicto a la computadora". Pero si estuviera leyendo en una enciclopedia enorme, sí nos parecería fantástico. Diríamos: "es que a él le fascina la lectura". Pero es que hay otra manera de leer hoy en día, que es a través de la informática.

Entonces, cada uno, dentro de las posibilidades que le da su institución, creo que debe tratar de mostrar a los estudiantes ese recurso, la página web: que los estudiantes administren la página web, que haya un periódico virtual, además de la edición impresa. Ésta también puede ser una fuente muy importante de generación de cultura escrita.

Comunicación con la comunidad

Para terminar, pienso que el desarrollo de un programa de lecto-escritura depende de cómo es la comunidad en la que la escuela se mueve: podemos estar en una comunidad muy marginada, donde los padres no son alfabetizados, donde leen y escriben medianamente, o estar, por el contrario, en una comunidad alfabetizada. De todas maneras, si queremos generar una cultura escrita dentro de la institución debemos comunicar eso a la comunidad, y la comunidad son los padres.

Cada escuela tiene una forma de comunicarse con los padres. Hay escuelas de padres, jornadas pedagógicas con los padres. Lo primero que debe pasar es que la escuela de padres sea atractiva. Porque si la escuela de padres se vuelve una cosa interesante, donde por ejemplo se oriente sobre qué libro vale la pena tener en su casa, sobre cómo puede hacer una pequeña biblioteca en su casa para que sus hijos sean lectores, si el padre recibe un acompañamiento para que se interese en la lectura de una manera no agresiva, que no lo descalifique, que no lo haga sentir ignorante, si la escuela implementa una serie de programas con los padres de familia, esa escuela se vuelve interesante.

Puente con el conocimiento sobre lecto-escritura

Así como a nivel general al rector le corresponde propiciar la interacción con el mundo del conocimiento, con respecto a la lectura le corresponde hacerlo de manera particular: le

corresponde que los maestros vengan a este congreso, le corresponde saber qué se está investigando sobre cultura escrita, qué está pasando fuera de nuestras aulas, para que no se mueran con la cartilla "Nacho lee" o "Patito lee". En la medida en que el maestro se encuentra vinculado con todo eso, gracias a que su rector genera ese puente con lo que está pasando acá, con lo que está pasando en lo que se refiere a la lectura y escritura, el maestro podrá enriquecerlo y, finalmente, generar comunicación con las instituciones dentro de la cultura escrita: que los estudiantes le envíen cartas al alcalde, que le dirijan documentos al obispo o al pastor, que los estudiantes se pongan de acuerdo con las ONG, que todo el ámbito que los rodea a ellos sea un grupo con el que se conectan a través de la cultura escrita, al que le mandan cartas, peticiones, reclamos. Ese contacto con todas las instituciones que rodean a la escuela es también fuente de cultura escrita, si el rector lo dinamiza y lo hace fuente de cultura escrita.



Taleres

Taller 1

Desarrollo de la oralidad

Manuel Cuyo, Daniel Guanotuña, Melva Moreno, Carlos Ortiz,
Moisés Padilla, Maritza Pérez y Marcelo Villagómez

Se propone acceder a la cultura escrita dentro de un proceso social, donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir. Por lo tanto, para que el aprendizaje de la lectura y escritura sea significativo, se lo relaciona con el lenguaje oral, que tiene sentido, y en el que son competentes los niños y las niñas antes de entrar a la escuela.

Este conocimiento espontáneo que los niños tienen de su lengua oral es el punto de partida para que la escuela promueva el desarrollo, de manera intencional y creciente, de representaciones mentales, ideas, conceptos y opiniones, y sirva de “trampolín” para dar significado al lenguaje escrito.

Para enseñar a los niños a comunicarse oralmente es fundamental crear, en la escuela, espacios de intercambio que respondan a los intereses y necesidades de los niños, y desarrollen su deseo por comunicarse, dentro de un

clima afectivo y de respeto. Estos espacios deben invitar y promover la interacción verbal entre los niños, las niñas y los docentes, para que aprendan a expresarse en diversas situaciones comunicativas, con múltiples propósitos y tengan la capacidad de comprender y responder a los mensajes de los otros.

Además, al incentivar el desarrollo de la oralidad, se incorporan al aula, como recurso fundamental, las experiencias traídas por los niños, reduciéndose la brecha que existe entre la “cultura familiar” y la “cultura escolar”. La expresión y comunicación de las ideas y valores “míos” y de “los míos” tienen sentido y desarrollan el autoestima.

Los niños utilizan la expresión oral como una herramienta para:

- Relacionarse con otras personas.
- Aplicarla en distintas oportunidades.

- Satisfacer sus necesidades materiales.
- Controlar el comportamiento de otros.
- Expresar su propia identidad.
- Adquirir y expresar nuevos conocimientos.
- Adquirir nuevo vocabulario para que utilice en sus conversaciones diarias.

CONDICIONES PARA DESARROLLAR LA ORALIDAD

1. **Creación de un ambiente de afecto y comprensión en el aula para promover la expresión:**
 - Contacto visual y corporal.
 - Tiempos y espacios para escucharnos.
 - Respetar la palabra del otro.
2. **Aceptación de los errores del niño en sus expresiones orales:**
 - El docente debe ser el modelo del uso apropiado del lenguaje.
3. **Estimular y responder positivamente a todos los intentos de comunicación que realicen los niños.**

¿QUÉ IMPLICA LA COMUNICACIÓN ORAL?

Cuando el niño o la niña se comunica oralmente, se dan dos niveles de comunicación: procesos de expresión (producción) y procesos de recepción (comprensión).

En el proceso de expresión (producción), **HABLAR**, el niño desarrolla las funciones y operaciones cognitivas que le permiten mantener diálogos coherentes y organizados (establece relaciones temporales, espaciales, de semejanza, de diferencia, de causa-efecto, análisis, síntesis, inferencia, etc.)

También permite que se desarrolle una pronunciación y articulación adecuadas de la lengua.

En el proceso de recepción (comprensión), **ESCUCHAR**, el niño amplía su vocabulario, utiliza las funciones y operaciones cognitivas necesarias para comprender los argumentos de una conversación y, a la vez, desarrolla las funciones auditivas (percepción, memoria y discriminación auditiva.)

El diálogo organizado y disciplinado permite a todos los niños expresarse y comprender; desarrollar las propias habilidades cuando hablan, pero, para poder hablar, deben aprender a ser buenos oyentes y a prestar atención a la argumentación del otro.

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD

1.- Diálogo y conversaciones

- Es importante al inicio de cada jornada.
- En parejas o en grupos, sobre temas que les interesan.
- Establecer previamente reglas claras de convivencia y respeto: turnos para escuchar y hablar, modular la voz.
- El maestro puede usar un sistema de códigos de señales corporales para bajar el volumen de las voces, para finalizar las conversaciones, para iniciar otra actividad (Señales: levantar tarjetas, brazos, toparse las orejas, abrir y cerrar la puerta de la clase etc.).
- Expresiones de sus vivencias de forma espontánea, siguiendo criterios diversos:
 - En torno a una actividad, observación, un tema en común, una vivencia particular, un momento concreto (día, noche, comida, etc.).
 - Utilizando el término "antes" y "después" con relación a un momento.

2.- Diálogo en parejas

- Programas de televisión:
Les pedimos a los niños que comenten con su vecino de asiento su programa de televi-

sión favorito. Podemos guiar la conversación con un organizador gráfico para registrar los principales elementos de la trama: personajes, lugar, acciones, desenlace, etc. Una variante que podría resultar divertida, es que los niños imiten algunas de las expresiones del personaje principal.

- Noticias familiares:
En parejas, los niños cuentan situaciones familiares: una noticia, algo que ocurrió de forma inesperada, alguna anécdota, datos de cuando eran bebés, etc.
- Comentarios sobre un cuento:
Luego de que los niños hayan leído y observado las imágenes de los cuentos, en parejas, pueden comentar lo que leyeron contestando a las siguientes preguntas: ¿Quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?.
- Un sueño interesante:
En parejas, se pide a los niños que cuenten sus sueños. Se puede guiar la conversación con las siguientes preguntas: ¿En qué lugar ocurrió?, ¿qué sucedió?, ¿con quién?, ¿cómo se sentía?, ¿cómo terminó?, etc.

3.- Juegos con todo el grupo

- "Un barco cargado de..."
Solicitamos a los niños y niñas que formen

un círculo y decimos que vamos a jugar “Ha llegado un barco cargado con *pelotas*”. Los niños y niñas podrán decir palabras que empiecen con el sonido /p/; ejemplo: piñas, pilas, palos, perros.....

- Veo - veo:
Pensamos en un objeto del aula y lo dibujamos o escribimos en un papel. Luego decimos a los estudiantes “estoy pensando en un objeto del aula que empieza con el sonido...”. Los niños deben decir nombres de objetos que se encuentren en el aula que comiencen con ese sonido, hasta descubrir el objeto.

4.- Juegos de expresión oral

- El peluquero de mi barrio:
A los peluqueros les gusta mucho conversar con sus clientes, contar chistes y entretenerse con lo que sucede en su barrio.
Lo importante de este juego es que toda la audiencia debe prestar mucha atención, puesto que si al estudiante le toca representar a un personaje, debe continuar la conversación que estaban desarrollando el peluquero y su cliente.

- Puentes de comunicación:
Pedimos a los niños colocarse frente a frente y tomarse de las manos, formando un puente de amistad. Durante tres minutos las parejas se contarán sus historias, comentarán cosas de sus familias, las cosas que les gustan, sus juegos y diversiones. Cuando uno de los miembros de la pareja está hablando, el compañero debe prestar mucha atención sin interrumpir, sólo escuchar. Concluido el tiempo previsto, damos una señal y se intercambian los papeles. Ahora le toca hablar a quien escuchaba y viceversa. Luego en plenaria, cada niño o niña presenta a su pareja, expresando todo lo que conoció de él o de ella.

5.- Tradiciones orales

- Canciones.
- Coplas.
- Dichos.
- Piropos.
- Amorfinos.
- Refranes.
- Adivinanzas.
- Juegos.

Taller 2

Adquisición del código alfabético

Arturo Ashca, Blanca Chaluisa, Carmen Chaluisa, José Chusín, Armando Negrete, Verónica Pila y Carmelina Poaquiza

ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA PROPUESTA

La metodología para la adquisición del código alfabético que plantea el Programa Escuelas Lectoras de la Universidad Andina Simón Bolívar construye el conocimiento a partir de los conocimientos intuitivos que el alumno tiene de su lengua materna y del reconocimiento de ese saber.

La propuesta parte inicialmente del conocimiento que el sujeto tiene de los sonidos que conforman la palabra que pronuncia habitualmente; se hace conciencia de esos sonidos, pero aún no debe aparecer la escritura del vocablo.

Una vez que se hace conciencia de que para hablar se usan sonidos susceptibles de ser aislados y manipulados, se le suministran 9 palabras en tres series que recogen 22 fonemas del castellano, que a su vez están representados a través de 30 representaciones gráficas. Luego,

se promueve la construcción de una escritura propia y la lectura de sus producciones.

La primera serie está formada por las palabras: mano - dedo - uña, que están relacionadas con el tema del cuerpo humano. Presenta los fonemas /m/, /a/, /n/, /o/, /d/, /e/, /u/, /ñ/. Los fonemas que corresponden a estas palabras tienen una sola representación. Así, el fonema /m/ se escribe "m"; el fonema /n/ se escribe "n"; etc.

La segunda serie está formada por las palabras: pato - jirafa - burro, que están relacionadas con el tema de los animales. Introduce los fonemas /p/, /t/, /j/, /i/, /r/ (r suave), /f/, /b/, /rr/ (r fuerte). Algunos fonemas de esta serie presentan dificultades debido a que tienen dos representaciones gráficas cada uno. El fonema /j/, por ejemplo, puede ser representado con las letras "j" o "g"; al fonema /b/ se lo puede representar con las letras "b" o "v", y

el fonema /rr/ (r fuerte) puede ser escrito con "r" o "rr".

La tercera serie de palabras está formada por las palabras: queso - leche - galleta, que están relacionadas con el tema de los alimentos. Introduce los fonemas /k/, /s/, /l/, /ch/, /g/, /ll/. Algunas palabras de esta serie presentan dificultades debido a que los fonemas /k/, /s/, /g/ tienen más de una grafía. Por ejemplo, el fonema /k/ se puede escribir con las letras "c", "qu" y "k". El fonema /s/ puede ser representado con las letras "s", "z" o "c". El fonema /g/ se lo puede escribir con las letras "g", "gu" o "gü".

La propuesta metodológica se da en tres momentos:

Primer momento: Conciencia lingüística

Este momento se desarrolla oralmente con la ayuda de materiales como láminas y objetos del aula y de la naturaleza. Implica el desarrollo de cuatro conciencias.

Conciencia semántica

La conciencia semántica es la habilidad metalingüística que permite saber que las palabras tienen uno o más significados. De acuerdo al contexto en que se encuentra en la oración, se puede precisar cuál de los posibles significados tiene la palabra en cuestión.

Conciencia sintáctica

Es la habilidad metalingüística de darse cuenta de que en una idea (oración) se dice algo de un ser, un objeto o una idea. Permite determinar el orden, y cuáles son las palabras adecuadas y precisas para expresar un sujeto (de quién se habla) y las que deben usarse para expresar lo que se dice de ese sujeto (predicado).

Conciencia léxica

La conciencia léxica es la habilidad metalingüística de reconocer que la cadena hablada está formada por una serie determinada de palabras que se relacionan entre sí para estructurar las ideas que se desean expresar. Permite el cambio de lugar de las palabras dentro de una misma oración para tomar conciencia de que existen diferentes maneras de expresar una misma idea con las mismas palabras, en diferente orden.

Conciencia fonológica

Es la habilidad metalingüística que implica la comprensión de que las palabras están formadas por sonidos. Con el desarrollo de la conciencia fonológica, los niños y niñas, tienen conciencia de cuáles sonidos forman las palabras. Permite aislarlos, manipularlos para formar otras palabras, antes de conocer las grafías que los representan.

La conciencia lingüística se desarrolla con todas las nueve palabras y otras palabras que se derivan de cada uno de los sonidos.

Por ejemplo:

Al trabajar la palabra *mano*, el docente pregunta: "¿qué palabras comienzan con el sonido / m/?" El niño responde: "mesa, mochila, mosco, maleta, moto, miedo...".

ESTRATEGIAS	APRENDIZAJE
<p>Conciencia semántica:</p> <p>¿Qué es eso?, ¿para qué sirve?, ¿de qué está hecho?, ¿de qué color es?...</p> <p>Mochila: es un objeto que sirve para llevar los útiles a la escuela. Puede estar hecha de plástico, de tela, de cuero; son de varios colores y tamaños.</p>	<p>El niño toma conciencia de los significados de las palabras.</p>
<p>Conciencia sintáctica:</p> <p>¿Quién lleva la mochila? Mi hermano ¿Qué hace mi hermano? Mi hermano lleva la mochila ¿Con qué lleva mi hermano la mochila? Mi hermano lleva la mochila con útiles ¿A dónde lleva mi hermano la mochila con útiles? Mi hermano lleva la mochila con útiles a la escuela ¿Cuándo lleva mi hermano la mochila con útiles a la escuela? Oración: Mi hermano lleva la mochila con útiles a la escuela por la mañana.</p>	<p>El niño toma conciencia de la estructura de la oración: sujeto, verbo y complementos.</p>
<p>Conciencia léxica:</p> <p>¿Cuántas palabras tiene esta oración? Contemos cuántas palabras tiene esta oración: /Mi/ /hermano/ /lleva/ /la/ /mochila/ /con/ /los/ /útiles/ /a/ /la/ /escuela/ /por/ /la/ /mañana/.</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>Tiene 14 palabras. Contemos con: aplausos, semillas, pasos, líneas, entre otros.</p>	<p>El niño toma conciencia de que las oraciones están formadas por palabras.</p>



ESTRATEGIAS	APRENDIZAJE
<p>Conciencia Fonológica:</p> <p>¿Cuántos sonidos tiene esta palabra? Contemos los sonidos de la palabra /mochila/ /m/ /o/ /ch/ /i/ /l/ /a/. Tiene 6 sonidos (en las siguientes líneas encontrará más ejercicios de conciencia fonológica)</p>	<p>El niño toma conciencia de que las palabras están formadas por sonidos.</p>

Otras actividades para desarrollar la conciencia fonológica:

- Pedir que asocien objetos del aula que tengan el mismo sonido inicial o bien que pareen nombres de niños y niñas con nombres de los objetos. Por ejemplo: *Marta* con *mesa*.
- Pedir a los niños que formen un círculo; invitar a uno a colocarse en el centro y entregarle una pelota. El niño del centro dice, por ejemplo: "Estoy pensando en la palabra *mano*", y lanza la pelota a otro niño, que dice otra palabra que comience con el mismo fonema.
- Con los ojos cerrados sacan un objeto de una caja; deben decir cómo se llama y con-

tar cuántos sonidos tiene. Se puede variar: sacar el objeto, decir a los compañeros cuántos sonidos tiene y con qué sonido comienza para que ellos adivinen. Por ejemplo: "tiene seis sonidos y empieza con /p/".

- Un grupo de niños saca de una caja el dibujo de un objeto (previamente preparado por la maestra). Dicen cómo se llama el objeto y el otro grupo debe quitar el primer sonido. Por ejemplo: dibujo de un pato, el segundo grupo dice "ato".

Ejemplo del desarrollo del primer momento con la palabra *mano*.

ESTRATEGIAS	APRENDIZAJE
<p>1. Partir de una situación comunicativa (conversación).</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo son las manos? (comparar las manos) - ¿Cuántas manos tenemos las personas? - ¿Los animales tienen manos? - ¿Para qué nos sirven las manos? - ¿Qué objetos se ponen en las manos? - Saludemos con la mano derecha, con la mano izquierda. - Realizar actividades de motricidad gruesa y motricidad fina (dactilopintura, dibujar su mano, etc.) 	<p>Desarrollar la producción y comprensión de textos orales. Generar y organizar ideas. Estructurar oraciones que expresen los pensamientos de los estudiantes. Expresar ideas de acuerdo a la situación, interlocutor y propósito. Desarrollar la conciencia semántica.</p>
<p>2. Cantar, recitar o contar un cuento o un texto informativo sobre la mano.</p> <p>“Saco una manito la hago bailar, la cierro, la abro y la vuelvo a guardar. Saco las dos manitos las hago bailar, las cierro, las abro y las vuelvo a guardar.”</p>	<p>Desarrollar la comunicación oral: vocabulario, pronunciación, articulación, memoria auditiva.</p> <p>Realizar predicciones sobre el texto.</p>
<p>3. Actividades de comprensión del texto escuchado o del texto observado.</p> <p>Preguntas de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hacen primero las manitos? - ¿Qué hacen después las manitos? - ¿Qué hacen al final? - ¿Qué te gusta hacer con las manos? 	<p>Comprender la canción, cuento, etc.</p>

ESTRATEGIAS	APRENDIZAJE
<p>4. Conciencia sintáctica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formular oraciones con la palabra <i>mano</i>. - Utilizar preguntas para ampliar las oraciones formuladas: ¿qué?, ¿qué hace?, ¿dónde?, ¿cuándo? - Se puede graficar las oraciones o utilizar gráficos. 	<p>Formular ideas por medio de oraciones completas.</p>
<p>5. Ejercicios de conciencia léxica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántas palabras tiene la oración? - Cambiar el orden de las palabras. 	<p>Tomar conciencia de las palabras que forman las oraciones.</p>
<p>6. Ejercicios de conciencia fonológica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar el dibujo de la palabra <i>mano</i>. - Pronunciar la palabra <i>mano</i> alargando los sonidos /mmaaannnooo/. - ¿Cuáles son los sonidos de la palabra <i>mano</i>? - ¿Cuántos sonidos tiene la palabra <i>mano</i>? - Aislar el sonido /m/ ¿Cuál es el primer sonido de la palabra <i>mano</i>? - Realizar el juego "Veo-veo" con palabras que empiecen con el sonido /m/. - Invitar a los estudiantes a que describan cada uno de los objetos que pronuncien. Encontrar el significado. - Los niños y niñas dibujan las palabras que empiecen con el sonido /m/. - Los niños y niñas cuentan los sonidos que forman las palabras que nombran. - Pedir que ubiquen el lugar donde se encuentra el sonido /m/ en cada palabra. 	<p>Tomar conciencia de los sonidos que forman la palabra. Discriminar los sonidos de las palabras. Deducir el significado de las palabras. Identificar los sonidos iniciales, medios y finales. Cambiar, suprimir y sustituir el fonema en estudio. Reflexionar que al cambiar un sonido, cambia el significado de las palabras.</p>

ESTRATEGIAS	APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> - Nombrar palabras que tengan el sonido /m/ en la mitad: (mamá, Amanda, cama, cima, amor, cómoda, camello, comida, romero). - Reconocer palabras que tengan el sonido /m/ al final (álbum). - Suprimir el sonido /m/ (mama-ama, masa-asa, mano-ano). - Cambiar el sonido /m/ por otro sonido (mamá-mapa, cama-capá, mono-cono, mesa-pesa). - Aumentar el sonido /m/ (ama-mama, Ena-Mena, ano-mano). 	

Segundo momento: Relación fonema-grafía y escritura fonológica reflexiva

El objetivo de este momento es establecer la relación entre los fonemas y sus posibles representaciones gráficas para luego representar gráficamente la lengua oral.

Para este segundo momento y luego de que los estudiantes hayan trabajado mucho de forma oral las 9 palabras (mano, dedo, uña, pato, jirafa, burro, queso, leche, galleta), mediante múltiples y variadas estrategias en los niveles semántico, léxico y fonológico, se les invita a proponer las formas posibles de representación para cada uno de los fonemas de las series.

En esta etapa es importante trabajar únicamente con el sonido del fonema y no con el

nombre de la letra, ya que esto puede generar confusión en el momento de escribir palabras.

Es importante recordar que en el segundo momento se presentan las diversas grafías que existen para escribir un fonema. Por ejemplo, se enseña que el fonema /k/ se puede escribir con c, k o qu. Para prevenir errores ortográficos, se sugiere pintar con rojo las letras de las láminas que presentan estas dificultades (más de una letra para graficar un fonema), con el objetivo de recordar al estudiante que debe averiguar con qué letra corresponde escribir la palabra deseada.

El docente guiará el proceso para acceder a la información necesaria, mediante reglas de transformación que pondrán todo el tiempo al alcance de los estudiantes. Debemos desarrollar en los niños la conciencia de la posibilidad de error que existe en el proceso de escritura.

Tercer momento: Escritura ortográfica

El objetivo de este momento es lograr que los estudiantes construyan la ortografía convencional del lenguaje.

Este momento se da durante todo el proceso, inclusive cuando todos los niños y niñas forman las primeras palabras como mamá; en

este caso, el docente puede hacer notar dónde está la fuerza de voz para colocar el acento ortográfico.

Al presentar las palabras de la segunda serie: jirafa y burro, nos encontramos con la dificultad de presentar a los niños las dos grafías que representan a un mismo sonido, como es el caso de los sonidos /j/ j, g; /b/ b, v; /r/ fuerte r, rr.

ESTRATEGIAS	APRENDIZAJE						
<ul style="list-style-type: none">- Presentar las palabras que tienen un sonido con dos o más representaciones gráficas: jirafa, burro, queso, galleta.- Después de realizar todo el proceso para presentar estas grafías, pedimos a los estudiantes que nos digan palabras que comiencen con ese sonido, por ejemplo, /j/.- Luego realizamos una lista de palabras en las que vamos a diferenciar la escritura de los sonidos, ejemplo: <table border="1" data-bbox="220 1023 444 1171"><tr><td>J</td><td>G</td></tr><tr><td>jefe</td><td>genio</td></tr><tr><td>Jaime</td><td>girasol</td></tr></table> <ul style="list-style-type: none">- Con los niños y niñas se deduce el por qué se escribe el sonido /j/ con esa grafía. Por ejemplo "se escribe con g cuando está junto a la /e/ y a la /i/".	J	G	jefe	genio	Jaime	girasol	<ul style="list-style-type: none">- Diferenciar la escritura y utilización de esas grafías.- Aprender la regla ortográfica.
J	G						
jefe	genio						
Jaime	girasol						

Comprensión de textos, procesos y estrategias

Ana Ayala, Ángel Padilla y Daniela Tigasi

¿QUÉ ES LEER?

Leer es enfrentarse a un texto para comprenderlo.

Leer es establecer una comunicación con los textos escritos a través de la búsqueda constante de significados.

Leer es un proceso constructivo de significados que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto; es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, en el que el lector construye el significado de acuerdo a sus conocimientos y experiencias de vida.

Nuestra propuesta teórico-metodológica es significar la lectura y la escritura: las competencias lectoras y escritoras deben ser enseñadas y practicadas fundamentalmente como un acto de construcción de significados. Una estrategia para significar la lectura y escritura es relacionarla estrechamente con la oralidad,

provocando entre los niños y las niñas la conversación, el diálogo.

PRINCIPIOS DE LA COMPRESIÓN LECTORA

Para el desarrollo progresivo de la comprensión lectora se establecen cuatro principios clave:

1. *Principio de contextualización.* Establece que la comprensión de la lectura aumenta cuando el lector tiene la oportunidad de activar sus conocimientos y experiencias previas sobre el tema que trata el texto, así como su conocimiento claro del propósito de la lectura.

Para cumplir con este principio realizamos un diálogo que permite contextualizar la lectura, a través de preguntas que verifiquen los cono-

cimientos previos que tienen los estudiantes sobre el tema que se va a leer.

2. *Principio de las relaciones.* Propone que la comprensión de lo que se lee aumenta cuantas más relaciones se establecen entre texto, contexto y experiencia, incrementando e incorporando el vocabulario nuevo al acervo lingüístico.

Para cumplir con este principio, indagamos con los alumnos el significado de las palabras desconocidas utilizando estrategias como la sinonimia, contextualización, radicación y antonimia.

También se establece el principio de relación motivando al alumno a que observe las láminas que acompañan al texto y que establezca relaciones entre estas y su experiencia, a través de preguntas como: ¿Qué observamos en el gráfico? ¿De qué podrá tratarse la lectura? ¿Qué parte de lo que leímos está en el gráfico?, etc.

Otra forma de hacerlo es preguntando a los alumnos sobre el contenido de la lectura y escribir las respuestas en la pizarra.

3. *Principio de integración.* Indica que la comprensión de la lectura se ve favorecida cuando se es capaz de percibir el texto como una comunicación total e integrada por ideas fundamentales.

Las respuestas que dan los alumnos a las interrogantes planteadas en el principio de las relaciones, permitirá integrarlas para obtener las ideas fundamentales del texto. Lo importante es tener presente que los alumnos son capaces de integrar lo fundamental del contenido.

4. *Principio de afectividad.* Señala que las posibilidades de comprensión de lo que se lee se incrementan notablemente, cuando el lector establece una relación afectiva con el texto. La afectividad se manifiesta cuando el niño expresa juicios de valor sobre el texto. Incentivamos la expresión de juicios de valor a través de preguntas como: ¿Te gustó el texto que leíste? ¿Por qué? ¿Qué piensas de tal personaje? ¿Será cierto que...?

¿CÓMO ENSEÑAR LA COMPRENSIÓN LECTORA?

El docente prepara la lectura:

- Elegimos el texto que vamos a leer.
- Leemos para nosotros mismos.
- Practicamos las pausas necesarias en la lectura, teniendo en cuenta la puntuación.
- Ensayamos la entonación que daremos a la lectura.
- Probamos cambios de expresión y los gestos que realizaremos con el rostro.

- Elegimos la ubicación más adecuada tanto para nosotros como para los niños.
 - Pensamos de qué manera podremos presentar a los niños las ilustraciones.
 - Determinamos el vocabulario indispensable para comprender el texto y otras palabras difíciles.
 - Determinamos qué estrategias de decodificación de palabras podemos usar con las palabras desconocidas.
 - Pensamos y escribimos las posibles preguntas para que los niños puedan hacer predicciones sobre cuál puede ser el contenido del texto.
 - Pensamos en las preguntas que permitan clarificar las dudas que puedan tener los niños en relación al texto.
- El proceso de comprensión lectora se divide en tres grandes etapas que son: antes, durante y después.

	Proceso didáctico	¿Qué desarrollamos en los niños?
Antes	<ul style="list-style-type: none"> - Situación comunicativa: ¿Para qué leo? Crear en los niños la necesidad de satisfacer inquietudes a través de la lectura de un texto. - Activar los conocimientos previos: ¿Qué sé sobre lo que voy a leer? Se puede usar el cuadro SDA (qué sé, qué deseo aprender, que aprendí). - Leer el título y autor del libro. - Predecir a partir del título, de los dibujos. ¿De qué creen que se tratará el texto? ¿Qué preguntas nos contestará? - Establecer relaciones con otros textos sobre los mismos temas, autores, personajes: ¿Conocen otro texto del mismo autor?, ¿Conocen otro texto que tenga los mismos personajes? - Determinar el tipo de texto y relacionarlo con otros textos del mismo tipo que ya se han leído (narrativo, informativo, científico, receta). Si es una noticia, ¿qué tipo de información vamos a leer? En este paso hay que ayudar a los niños y niñas a recordar la estructura del texto. - Observar las características del texto para determinar la manera como se debe leer. - Trabajar el vocabulario indispensable para comprender el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer explícito el propósito de la lectura. - Conectar los conocimientos previos con el tema de la lectura y motivar a la lectura. - Elaborar conjeturas a partir de un título, ilustración, portada, nombres de personajes, palabras claves. - Reconocer el tipo de texto, autor y formato.

	Proceso didáctico	¿Qué desarrollamos en los niños?
Durante	<ul style="list-style-type: none"> - Leer el texto: El docente lee. Lectura en cadena (por párrafos). Lectura silenciosa. Se puede escoger una o dos formas de leer. - Formular preguntas para predecir lo que vendrá a continuación en el texto a partir de lo que escucha o lee en él. ¿Qué crees que pasará con...? - Formular preguntas de verificación: ¿Qué nos dice este párrafo sobre...? - Formular preguntas para relacionar lo que dice el texto con las ideas y conocimientos previos: ¿Era cierto la idea que teníamos sobre...? Es importante que no se hagan muchas preguntas durante la lectura, solo las indispensables. - Releer selectivamente partes del texto o todo el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Predecir el contenido posterior del texto a partir de lo que escucha. - Relacionar el contenido del texto con el conocimiento previo y con la realidad. - Revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee. - Saber tomar la decisión de cuándo necesita releer.
Después	<ul style="list-style-type: none"> - Formular preguntas para desarrollar los diferentes niveles de comprensión. - Trabajar el vocabulario por medio de la contextualización, familia de palabras, sinonimia o antonimia. - Decodificar oraciones con las estrategias de pronominalización, puntuación y cromatización. - Utilizar organizadores gráficos para ayudar a organizar la información de lo leído: cuadro que diga qué sé, qué aprendí; mapas conceptuales; estrellas conceptuales, etc., buscando la información en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contestar y formular preguntas de nivel de comprensión literal/ inferencial/ crítico – valorativa/ o combinados dos o los tres niveles. - Decodificar palabras y oraciones. - Resumir y extender el conocimiento que se ha obtenido mediante la lectura.

La escritura como expresión del pensamiento

Almida Cervantes, Rosario Chugchilán, Beatriz Córdor, Pilar Mármol, Mariana Pérez y María Teresa Valencia

Escribir es...

...un acto comunicativo que surge de la necesidad de las personas de comunicarse; no es solo “caligrafiar” un conjunto de letras y palabras, sino comunicar a otros ideas, pensamientos, experiencias a través del lenguaje escrito con un propósito determinado. (Condemarán 2005)

...tener una intención para expresar y socializar ideas y opiniones. En este proceso, el escritor pone en ejercicio varias operaciones mentales en las diversas fases por las que pasa la elaboración de un texto.

La producción de un escrito constituye una competencia compleja que implica un acto de comunicación cuyas características dependen de los distintos elementos de la situación comunicativa:

- La intención comunicativa: generar contextos que den sentido a esta actividad y creen la necesidad de comunicarse por escrito con varios propósitos.

- La relación con el destinatario: se determina si la relación con el destinatario es de tipo personal o profesional; esto marcará el tipo de lenguaje que se utilice.
- El contexto de producción y recepción: se establece si el escrito está dirigido a un grupo de personas o a alguien específico.
- Los aspectos textuales: enunciados, diagramación, sintaxis, concordancia, ortografía, puntuación...

Del lenguaje oral al lenguaje escrito

Es necesario despertar el interés para expresarse. Para esto se requiere generar un ambiente de escucha activa. La conversación entre el docente y los niños y niñas debe ser guiada con preguntas que permitan a los estudiantes reflexionar sobre las ideas que expresan oralmente para luego escribirlas. Estos momentos de expresión y

comunicación oral son importantes como plataformas de desarrollo del lenguaje escrito.

Por lo tanto, enseñar a escribir es...

- Utilizar el lenguaje oral como andamiaje para la escritura.
- Formar personas que puedan comunicarse mediante la palabra escrita.
- Dar a conocer la utilidad comunicativa de la escritura en contextos específicos.
- Planear en el aula las actividades funcionales de escritura, que favorecen el compromiso del estudiante con la tarea, puesto que su esfuerzo servirá para algo concreto.
- Guiar al estudiante para que desarrolle todas las capacidades y destrezas cognitivas (coordinar pensamientos, deducir e inferir ideas,...) requeridas para la producción de textos realizando escritos colectivos e individuales.

Los estudiantes desarrollan competencias sólidas en la medida en que se ven enfrentados diariamente a experiencias comunicativas auténticas e interactúan con sus pares y con adultos competentes respecto al lenguaje escrito.

Al producir diferentes tipos de textos los estudiantes aprenden a:

- Generar ideas.
- Estructurar ideas.

- Organizar y jerarquizar las ideas.
- Identificar al destinatario y ponerse en su lugar.
- Construir modelos textuales. Apropriarse de la estructura de diferentes tipos de textos.
- Dominar las distintas funciones del lenguaje: apelativa, creativa, informativa, instructiva.
- Acceder a la norma ortográfica.
- Dominar el funcionamiento textual: la coherencia y cohesión en el texto.
- Autoevaluarse.

Proceso para la producción de textos

Planificación

Es la fase antes de escribir, en la que se toma conciencia sobre:

¿Por qué y para qué escribo? Para determinar el propósito del texto es importante que se parta de una situación real de comunicación. Se puede crear la necesidad de escribir partiendo de una situación “problema” que resolver o una situación real que sucede en el aula, en la escuela o en la comunidad. Por ejemplo: los niños escriben para solicitar al director de la escuela un balón de fútbol porque necesitan entrenar para el campeonato escolar.

¿Qué tipo de texto quiero escribir? Según la situación comunicativa se establece el tipo de texto. En el ejemplo anterior, el texto adecuado para pedir un balón de fútbol sería una solicitud. Es necesario que los estudiantes conozcan

la estructura de cada uno de los textos que van a escribir.

¿Para quién estoy escribiendo? Se determina el destinatario del escrito y el tipo de lenguaje que se va a utilizar (formal o informal).

¿Qué voy a escribir? Se establecen las ideas que se desean expresar en el texto. Se pueden utilizar varias estrategias como: lluvia de ideas, perseguir una idea interesante, pensar por conflicto, entre otras. Estas ideas deben ubicarse según la estructura del texto. Por ejemplo: para escribir una solicitud, se pueden enunciar varias ideas para escribir el saludo: Estimado señor..., De mi consideración...

Luego de escribir varias ideas, se seleccionan las más adecuadas, se las ordena y jerarquiza.

Textualización

Es el momento de la redacción propiamente dicha:

Escribir el texto. Organizar en párrafos las oraciones que tienen alguna relación entre sí, utilizando las ideas seleccionadas.

Analizar la estructura y el sentido de la oración. Se puede ayudar a los niños con las preguntas: ¿Qué querías escribir? ¿Qué crees que se escucha mejor? ¿Esto... o esto...? ¿Qué quieres decir con...? ¿De quién estás hablando? ¿Qué hace? ¿Dónde? ¿Cuándo pasó?, etc.

Reformular, suprimir o aumentar las ideas. Se puede guiar a los estudiantes con preguntas como: ¿Crees que esa idea es la adecuada? ¿Por qué? ¿Cómo explicarías lo mismo en otras palabras? ¿Qué ejemplo puedes escribir sobre esto? ¿En qué se relaciona esta idea con la anterior?, etc.

Revisión

En esta etapa el niño o niña, con el apoyo del docente, lee su escrito para mejorar la calidad de lo producido.

Analizar la calidad del contenido: amplitud, riqueza, profundidad y precisión de las ideas.

Revisar la organización y presentación del contenido: estructura del texto y de las unidades que lo componen.

Confirmar o rechazar el estilo de la escritura: adecuación al destinatario y a la finalidad.

Confirmar la exactitud de los significados, la coherencia y cohesión del texto.

Corregir aspectos: morfológicos, sintácticos, léxicos y de ortografía con la ayuda de la conciencia semántica, léxica, sintáctica y fonológica.

Publicación

Momento de la escritura final en el que se pone atención a la caligrafía, al orden y a la presentación.

En este momento se integra el diseño gráfico, la ilustración, la encuadernación, etc.



Experiencias

Escuelas Lectoras

en las escuelas del Sistema Experimental de Educación Intercultural Cotopaxi-SEEIC

INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LAS ESCUELAS

Presentación realizada por el director de la Red Panyatug, Morgan Montenegro, y los subdirectores de las Redes Zumac y Chugchilán, Alfonso Tigasi y Olmedo Chiguano.

La intervención del Programa Escuelas Lectoras en el SEEIC ha sido por un período de tres años, en dos etapas de capacitación en todas las escuelas pertenecientes a las cuatro Redes.

Red Chugchilán

Ubicada en el cantón Sigchos
16 Centros Educativos Comunitarios
36 profesores
Población kichwa hablante
1 350 niños y niñas

Red Bajío

Ubicada en las parroquias Poaló, La Matriz y Cochapamba
8 Centros Educativos Comunitarios
15 profesores
Población kichwa hablante
245 niños y niñas

Red Zumac

Ubicada en las parroquias Angamarca, Pilaló, Zumbahua y Guangaje
16 Centros Educativos Comunitarios
36 profesores
Población kichwa hablante
919 niños y niñas

Red Panyatug

Ubicada en las parroquias El Corazón, Ramón Campaña, Moraspungo y Angamarca

16 Centros Educativos Comunitarios
22 profesores
675 niños y niñas

Características del personal docente

La mayoría de docentes de las diferentes redes son personas de las mismas comunidades que han empezado su labor sin tener una preparación pedagógica. A lo largo de este tiempo, y con esfuerzos personales, han llegado a ser bachilleres, licenciados y algunos continúan con su formación.

Los profesores de las redes han recibido varios cursos de capacitación, que no han sido aplicados en el aula por falta del seguimiento y el asesoramiento respectivo por parte de las autoridades educativas.

Las dificultades que se presentaban en las redes eran varias: manejo inadecuado y muy irregular de los diferentes currículos (Malla, MOSEIB, Reforma curricular, etc.). Los libros que se utilizaban en las aulas no eran los más apropiados, no estaban diseñados de acuerdo a la malla curricular ni a las necesidades e intereses de los niños. Falta de una secuencia pedagógica e improvisaciones de las clases que daban los docentes como consecuencia de todas estas confusiones.

Para paliar todas estas dificultades, la Universidad Andina Simón Bolívar apoya a las re-

des del SEEIC con el proceso de capacitación a los docentes. Al aplicar los procesos de enseñanza para la lectura y escritura se observan avances significativos en los docentes comunitarios y en los niños y niñas, especialmente cuando ellos leen solos, pues los niños y niñas de estas escuelas son bilingües (kichwa y castellano hablantes).

Actividades del subdirector

En cada red hay un subdirector, quien cumple diferentes funciones de apoyo a los docentes.

En cada una de las redes se realiza una reunión mensual en la que se comparten las experiencias, los avances y dificultades en cada una de las escuelas. Si existen dificultades, los subdirectores apoyan y planifican acciones para solucionar las inquietudes.

También se planifican y ejecutan visitas a las escuelas. Algunas veces, la visita es anticipada y en otras no. Los subdirectores van a las escuelas para trabajar con los docentes. No solamente se revisan documentos administrativos sino que, principalmente, se apoya y ayuda al profesor en su tarea diaria.

En esas visitas se cuida que el ambiente escolar sea el adecuado, que esté limpio y ordenado y se guía a los docentes sobre cómo sería la mejor manera de organizar y ordenar los espacios de la escuela. Se verifica el cumplimien-

to de la planificación y el subdirector orienta al docente para enriquecer la misma. Se observan clases de los docentes y se dan clases demostrativas tomando en cuenta las sugerencias del Programa Escuelas Lectoras.

Adicionalmente se realizan reuniones con los padres de familia para incentivarlos a que envíen a los niños a la escuela. Los padres de familia quieren que sus hijos aprendan a leer, escribir, sumar y restar. Estas reuniones son para que ellos sepan cómo aprenden sus hijos y cómo se pueden involucrar en su aprendizaje.

A pesar de este seguimiento y del apoyo en capacitación por parte del Programa Escuelas Lectoras, tenemos algunas dificultades. Hay profesores que no están dentro del programa de capacitación. Esto ha impedido que exista una secuencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, los niños que pasan a otro nivel y tienen otro ritmo de aprendizaje se ven coartados en su expresión por la aplicación de metodologías tradicionales. En algunos maestros falta la apropiación de la metodología, por ende, es indispensable seguir capacitándolos, para lo cual se necesita el apoyo de diferentes instituciones ya que las redes no tienen suficientes recursos económicos.

Otra de las dificultades es la falta del ambiente letrado en las comunidades. No existen rótulos, noticias, anuncios, recetas, mensajes, ni otros tipos de texto. Esto impide que los niños amplíen su

aprendizaje como usuarios de la lectura y escritura en el marco de la cultura escrita.

Ventajas del seguimiento

Antes de involucrarse en este proceso de capacitación, los subdirectores sólo se preocupaban de llenar los datos de los documentos administrativos. Ahora se preocupan más de los avances pedagógicos de los docentes y del aprendizaje de los niños.

En las visitas, el trabajo es compartido entre docente y subdirector. Esto ayuda a que los docentes observen la clase, que se apropien de los procesos didácticos y reflexionen sobre la metodología y los avances de los niños.

Los profesores dialogan en las reuniones mensuales sobre la metodología que aplican y reflexionan sobre su práctica en el aula. En consecuencia, las clases son más dinámicas, se enseña jugando.

Mientras hay seguimiento, los docentes se preocupan de ejecutar los compromisos que han adquirido en el transcurso de la capacitación. Con el seguimiento, la mayoría de profesores han adquirido responsabilidad frente a su función como docentes. Han reconocido que los niños son lo más importante en la escuela. Por lo tanto, ya no hay castigos físicos ni psicológicos.

Los docentes se han dado cuenta de cómo y para qué sirven ciertos materiales que tenían en

la escuela, como por ejemplo: textos informativos, cuentos, material didáctico, entre otros.

AVANCES PEDAGÓGICOS CON LOS DOCENTES

Experiencia del subdirector de la Red Bajío

Rafael Unaicho

Como consecuencia de las visitas que realicé a cada una de las escuelas de la red, me percaté de que cada docente tenía una diferente forma de planificar, no había un consenso. Así que propuse analizar la planificación y exponer los avances y dificultades.

Luego de llegar a un acuerdo con los docentes, se socializaron las planificaciones de clases. Éste fue un compromiso serio de los docentes. Presentaron la planificación y detectamos algunas experiencias importantes y muchos vacíos. Así, consensuaron en la red para utilizar un solo esquema de planificación que contempla: propósito, contenidos, evaluación, proceso didáctico y recursos.

Se presentaron nuevas planificaciones bajo este esquema y entre todos los docentes ayudamos a ordenarlas y mejorarlas. Esto no fue fácil, ya que estábamos esquematizados con las planificaciones anteriores. Los docentes tenían inquietudes y confusiones que en estas reuniones se iban analizando y solucionando. Por esta razón,

los docentes se dieron cuenta de las ventajas que tenían las reuniones y sintieron la necesidad de apoyarse entre compañeros, pedir asesoramiento al equipo de capacitadores y aceptar los errores, que fuimos corrigiendo poco a poco.

Los docentes, cada vez, fueron mejorando con las sugerencias recibidas. Ahora, la mayoría planifica y aplica en el aula su planificación, logrando aprendizajes significativos.

Mis experiencias como docente en el Programa Escuelas Lectoras Por la docente Rosa Choloquina

Antes de entrar con el proyecto enseñaba la lectura y escritura con el método silábico. Es decir, trabajábamos con la sílaba y luego con las oraciones.

Enviaba a los niños y niñas a copiar de un texto dos o tres veces a la semana, con el objetivo de mejorar la caligrafía y la ortografía. Con esto pensaba mejorar el interés por aprender a leer y escribir.

Dictaba palabras y oraciones para que los niños tuvieran interés y gusto por aprender. Pero no fue así, era sólo como una exigencia de parte mía. Ellos no tenían el interés por realizar esos trabajos. De la misma manera, no me interesaba leer para los niños y las niñas; pensaba que no tenía tiempo para ello.

Mi fin era que los estudiantes tuvieran buena caligrafía. La exigencia de los padres de familia

era que escribieran con buena letra y que firmaran bien, así que yo me preocupaba de que los niños escribieran bien, pero ningún niño se interesaba por leer, conocer cosas nuevas y escribir por iniciativa propia.

A los niños y niñas no les gustaba copiar. Unos escribían y otros no. Lo hacían por obligación; copiaban sin leer. Pensaba que el niño que terminaban de hacer las copias era el campeón y era excelente, pero no fue así. En cuanto a la lectura sólo leían en el momento de clase y obligados por la profesora. Para el día siguiente no se acordaban de las cosas que leíamos. No realizaba el mejor manejo de la metodología.

Los niños siempre estaban enojados. No les gustaba realizar los trabajos que les proponía. Solo querían jugar y, aunque sabía que los niños también pueden aprender jugando, no lo aplicaba ya que en la comunidad los padres de familia opinaban que el juego no era parte del aprendizaje. Por eso, yo me limité a dar clases.

Experiencias cuando empecé a trabajar con el proyecto

Al principio no comprendía el proceso de la metodología, me costó adaptarme.

Me desesperaba al ver que otros compañeros decían que ya terminaban de trabajar las nueve palabras. Me preguntaba: ¿por qué no podré yo? Al inicio presentaba las palabras saltándome el proceso, en un mes ya había termi-

nado con todas las palabras, pero no tenía resultados. Yo realizaba las actividades pensando en mí y no en los niños.

No me gustaba que las capacitadoras me observaran cuando visitaban la escuela porque pensaba que iban a ser como las visitas que realizaba la supervisión: solamente para observar los documentos curriculares y la planificación sin decirme qué es lo que podía mejorar. Por este temor, no quería realizar las clases demostrativas. Pero, poco a poco, logré superar este miedo gracias a la paciencia de las compañeras capacitadoras que me ayudaban y me sugerían en qué podía mejorar.

Logros como docente

Ahora, tengo seguridad y he aprendido de la metodología para la enseñanza del código alfabético. Logré dejar ese miedo atrás y confié en que yo también podía.

No tengo mucha dificultad en las planificaciones. Anteriormente las copiaba de otras, pero ahora estoy apropiándome de la forma y de los procesos. De esta manera, la planificación se desarrolla en las clases. Tengo confianza en decir a las capacitadoras y a los compañeros de la Red las dificultades que tengo para poder replanificar.

Siento que cada día tengo que prepararme más con el objetivo de ayudar a los niños. Tengo que tener claro qué es lo que voy a trabajar. Por ejemplo, les digo a los niños: “mañana vamos

a trabajar en el tema de las aves”, entonces al día siguiente los niños ya vienen con otras novedades. Antes pensaba que los niños no sabían, pero ahora ellos dicen: “compañera, yo ya sé esto”. Se ha despertado interés y curiosidad en los niños y niñas. Por lo tanto, debo investigar y prepararme más para fortalecer esa clase.

Ahora siento gusto por trabajar con los niños. No es necesario gritar ni repetir varias veces como lo hacía antes, ahora los niños tienen gusto por aprender.

Logros con los niños y las niñas

Trabajan con gusto y tienen interés por aprender. Si yo digo “mañana voy a contar un cuento”, ellos conversan y averiguan con sus padres sobre ese tema. Si el cuento queda inconcluso, los niños ya investigan y vienen con gusto a contar a sus compañeros.

Se corrigen entre ellos basándose en sus conocimientos. Por ejemplo, si escriben “La gato”, no esperan a que el profesor les corrija, ellos mismos dicen por qué se escribe “el gato” y argumentan sus respuestas.

Los niños/as aprenden las grafías relacionando lo que conocen con el textuado del aula, antes de que el docente presente las mismas.

Ahora los niños piden trabajar, se interesan en hacer oraciones, preguntan lo que no comprenden y no conocen.

Saben los significados de las palabras y se interesan en conseguir más información. Incrementan su léxico.

Los niños sienten gusto al escribir y leer. Anteriormente, apenas sonaba la sirena, ya querían salir al recreo. Actualmente no, para ellos es como que no hubiera recreo. El interés por trabajar es mayor y no quieren distraerse de su tarea.

He tenido avances y también dificultades. Pero estamos queriendo prosperar y avanzar más en beneficio de los niños para poder mejorar, tener buenos jóvenes y buenos dirigentes en el futuro.

Experiencias con la enseñanza del código alfabético

Por los docentes Espíritu Vega y Rosa Ante

Antes de la capacitación con el Programa Escuelas Lectoras, enseñábamos el código alfabético de la siguiente manera:

Primero se realizaba el período de aprestamiento. En este período siempre trabajábamos con los niños y niñas en la motricidad fina y gruesa, haciendo que ellos dibujaran palitos y bombitas, sin significado. Luego enseñábamos las vocales en el idioma español y kichwa (a, o, e, i, u) pero únicamente eran los nombres y el moldeado de cada una de las vocales. Cuando los niños ya conocían las cinco vocales, el maestro presentaba las consonantes y al mismo tiempo

el abecedario, sólo las letras y el nombre de las mismas; no trabajábamos la conciencia fonológica. El aprendizaje era memorístico y mecánico, el profesor obligaba a los niños a repetir planas con cada una de las letras.

Después de que los niños sabían las letras del alfabeto, se enseñaba a formar sílabas. El niño copiaba y repetía planas que el profesor escribía en el pizarrón. Las sílabas que repetían los niños no tenían ningún significado, esto les dificultaba el aprendizaje. Por ello se olvidaban o se confundían con algunas grafías, como entre la b y la d.

La formación de las sílabas permitía formar palabras para posteriormente construir oraciones. En la construcción de oraciones, algunos niños mostraban muchas dificultades. No se interesaban por la lectura porque el profesor siempre escribía en el pizarrón y pedía que los niños copiaran en sus cuadernos. Después, el profesor leía y luego ellos repetían. Cuando preguntábamos a los niños al siguiente día, ellos se olvidaban. No tenían interés en la lectura y ni en la escritura.

Los niños eran muy tímidos, poco participativos, escuchaban y hacían todo lo que el profesor les decía. Esto pasaba porque el maestro era autoritario, no les dejaba expresar sus sentimientos y pensamientos.

Las clases que dictábamos en kichwa y en castellano eran una mezcla de los dos idiomas, lo que causaba confusión en los niños. Por lo

eso, hablaban y escribían con muchas interferencias lingüísticas.

Experiencias exitosas en el aula

Al inicio de la capacitación fue difícil participar en los talleres de capacitación y transferir los conocimientos teóricos a la práctica. Con la ayuda y el apoyo de las capacitadoras en el seguimiento en el aula, fuimos aceptando y poniendo en práctica las sugerencias que nos daban. Así, empezamos a sentir seguridad y nos apropiamos del proceso de enseñanza.

Nos dimos cuenta de que el trato a los niños y niñas debía ser diferente. Ellos pueden solucionar sus dificultades en forma autónoma si el docente les guía, ya no es necesario usar el castigo como forma de control de la disciplina. Esto ha generado seguridad y confianza en los niños. Ahora tenemos en las escuelas niños y niñas alegres, participativos y creativos, que escriben con seguridad y comprensión.

El ambiente del aula y de la escuela es diferente, mejor organizado y con materiales que podemos usar para la enseñanza, creados por nosotros mismos y por los niños.

Experiencia en la enseñanza de la comprensión lectora

Por los docentes Luis Quishpe, Heraldo Cunuhay y Olga Pilaguano

Antes de la capacitación, la lectura de textos era muy ocasional y la misma era concebida como un castigo para el niño. No dejábamos que los niños tuvieran acceso a los libros. Estos estaban guardados para que no se ensucien ni se dañen.

La lectura de los textos educativos se realizaba sin ningún propósito. No se planificaba. No leíamos con anterioridad el texto que se iba a trabajar. No creábamos expectativa en los niños por la lectura. No hacíamos llamativa la lectura. Solo pedíamos a los niños que hicieran un resumen de lo leído, es decir, que escribieran las ideas principales y que identificaran a los personajes. En clase, la lectura era mecánica, sin comprensión y sin seguir un proceso.

No tomábamos en cuenta a los niños que desconocían o tenían dificultad con el código alfabético. Les hacíamos leer a los que podían y aquellos niños que desconocían las letras no les permitíamos utilizar los libros. Ahora, conocemos estrategias para que el niño que no conoce el código alfabético disfrute de la lectura y tenga el interés por insertarse en el mundo lector. El que lee mucho, sabe y para conocer hay que leer. Hay que devorar los libros. Lo que nos falta es incentivar a los niños para que lean.

Al inicio de la capacitación con el Programa Escuelas Lectoras, el proceso para enseñar a comprender los textos nos parecía muy extenso. No comprendíamos la importancia de realizar

actividades antes de la lectura: activar los conocimientos previos, predecir la lectura, identificar el tipo de texto, etc. No preparábamos la lectura. Por lo tanto, perdíamos la oportunidad de hacer muchas preguntas a los niños. No aprovechábamos la información de los textos.

Con esta propuesta vimos la necesidad de planificar la lectura que se va a trabajar con los estudiantes: planteamos el propósito de la lectura; planificamos las preguntas que se van a realizar antes y durante la lectura; formulamos preguntas literales, inferenciales y crítico-valorativas; se busca más información sobre el tema de la lectura para poder ampliar el conocimiento de los niños y trabajamos estrategias de decodificación de palabras.

Con la capacitación, nosotros y los niños tenemos seguridad en nosotros mismos. Nos hemos familiarizado con libros, cuentos, propagandas, periódicos; en definitiva, con la cultura escrita. Ahora, leemos con gusto y no por obligación. Los niños leen todo tipo de textos y comprenden con mayor facilidad. Si no entienden alguna idea nos preguntan a los docentes, quienes debemos estar muy bien preparados para contestar y satisfacer las inquietudes de nuestros estudiantes.

Nos hemos dado cuenta de que el proceso de comprensión lectora sirve para enseñar otras áreas como son: ciencias naturales, sociales y matemáticas.

Experiencia

de técnicos y docentes de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi – DIPEIB-C

Experiencia en la DIPEIB-C

Roberto Allauca

Yo quiero contarles la experiencia de los centros de la DIPEIB-C sobre cuándo y cómo nos conocimos y por qué nos involucramos en el proceso de capacitación con el Programa Escuelas Lectoras de la Universidad Andina Simón Bolívar.

Como lo menciona Sánchez Parga en su libro *Educación indígena en Cotopaxi*, hay dos factores que impiden vencer la mala calidad de la educación: la deficiente formación de los docentes y un mal proceso metodológico en el aprendizaje de la comunicación, la lectura y escritura. Esto está comprobado, porque en las escuelas se ha seguido practicando la metodología memorística, en la que no se daba valor al pensamiento y a la palabra del niño y

la niña. El docente daba sus enseñanzas y el estudiante no desarrollaba su pensamiento crítico ni la comunicación oral para desarrollar la comprensión lectora.

En el período escolar 2005-2006, al supervisar las escuelas de la Red Zumac, conocí la propuesta de la UASB y el contexto general de esta metodología. Por fin encontré una alternativa de solución a esta gran problemática del país frente a la deficiente metodología de la enseñanza de la lectura y escritura. Seguí uno de los talleres dictados a los docentes del SEEIC y entonces me enamoré de esta iniciativa. Cuando regresé del taller me puse en contacto con los directivos y compañeros del área técnica de la DIPEIB-C, pero, lamentablemente no obtuve resultados.

Mi reto fue salir del gran paradigma de “supervisor” para convertirme en un ente pro-

motor. Fui visitando los centros educativos de mi jurisdicción y buscaba las oportunidades de diálogo con todos los maestros y maestras para detectar las dificultades que tenían en la enseñanza-aprendizaje y para reflexionar sobre cuáles eran las causas fundamentales de por qué el niño no entendía cuando leía y por qué no tenía el amor y gusto por la escritura propia. Por qué cualquier niño podía copiar o escribir un dictado, pero jamás producir un texto de su propio pensamiento.

Me dedicaba a promover la experiencia del Programa Escuelas Lectoras a los docentes para tratar de interesarles y que ellos fueran los nuevos candidatos que apoyaran la idea de capacitación para, luego, con ese grupo de personas, poder persuadir a la Dirección Provincial. Esto me dio excelentes resultados.

Aún faltaba lo más importante: cómo convencer a las autoridades y de dónde sacar presupuesto para la capacitación. Vale la pena recordar lo que un escritor dijo respecto al pensamiento de monseñor Camilo Ramos: "Cuando hay un pensamiento y hay personas que empujen, el Padre Todopoderoso provee los recursos.". Aquí quiero mencionar al señor Patricio Viera, al licenciado Miguel Angel de la Fuente y otros amigos de la educación. Mientras viajábamos de Quito a Latacunga abordábamos los problemas de la educación. Concordamos en que se habían gastado recursos, dotado de ma-

teriales y equipos, pero los niños no leían ni escribían. ¿Qué hacer frente a esta problemática? Yo les tenía guardada la sorpresa, el Programa de Escuelas Lectoras. Fue entonces cuando me pidieron que elaborara la propuesta, junto con los técnicos del FEPP, para presentarla a la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi. Se firmó un convenio tripartito, la carta de intención para la dotación de materiales y la capacitación a los docentes con la nueva metodología y con una característica muy especial: después de la capacitación los mismos capacitadores de la Universidad estarían en las escuelas con los docentes, al contrario de las capacitaciones habituales que habíamos recibido.

En el programa de educación bilingüe, la persona es el principio fundamental a la que hay que dar toda la atención posible; no solamente al educando, sino también al educador. El primer camino estaba hecho, es decir la motivación a los educadores. Gracias a Dios encontré algunos maestros que querían innovar su caduco sistema de enseñar. Pero el sector más importante con el que tenemos que entrar en negociaciones es el padre y la madre de familia. Esto se debe a que la población indígena vive una cultura oral y la lectura y escritura no tienen mucho significado. La pregunta era, ¿cómo llegar a los padres de familia?

Experiencia:

¿Cómo llegar a los padres de familia?

A través de los educadores, se convocó a un taller de socialización de la metodología. En todos los centros educativos, son las madres de familia las que preparan el desayuno escolar.

Comenzamos con algunas preguntas: “¿Usted estuvo en la escuela? ¿Para qué le enviaron sus paps a la escuela?” Los padres de familia nos contestaban que fue para aprender a leer y escribir.

“¿Usted sabe leer y escribir?” “Claro que sí”, decían.

“Cuénteme las experiencias que ha tenido como madre para preparar el desayuno escolar. ¿Cómo se prepara la colada escolar?” La mayoría decía que primero se mezcla la harina y el agua, luego le hacemos hervir.

“¿Y usted alguna vez ha leído qué dice en la receta o en la advertencia que está en la funda sobre cómo hay que prepararla?”. Todos los padres contestaron que no.

“Pero hemos dicho que sabemos leer y escribir; entonces, ¿para qué saber leer y escribir si no utilizamos la lectura y escritura en nuestra vida?”.

Luego hicimos algunos ejercicios de lectura de aquellas fundas y de las latas de atún, fijándonos en las fechas de elaboración y caducidad de estos productos. Conversamos acerca de qué sucede cuando se consumen alimentos caducados. Estos son los temas que motivaron a

comprender que la familia, el padre y la madre, tienen que leer porque estaban arriesgando su salud y el bienestar de sus hijos.

Luego, conversamos sobre las causas, las consecuencias y la propuesta de cómo mejorar la lectura y escritura de sus hijos.

Algunos resultados de esta experiencia fueron que, en varios planteles donde se realizaba la capacitación, a los padres de familia les parecía bien la idea, pero en otros planteles, a pesar de la pobreza de los sectores, la iniciativa fue apoyar a los docentes con dinero para que puedan ambientar el aula y propusieron dos o tres reuniones al año para conocer los avances de sus hijos.

En estas reuniones, algunos padres de familia se han quejado de que sus hijos no saben nada, ya que no llevan los cuadernos llenos de planas de letras y palabras. Pero hubo padres de familia que manifestaron que sus hijos saben escribir y leer comprensivamente y se han vuelto muy preguntones, como por ejemplo: ¿por qué las aves vuelan?, ¿por qué las gallinas no vuelan?, etc.

Resultados

Nos hemos capacitado cuatro técnicos docentes, dos supervisores y doce maestros y maestras, quienes ya han hecho su primera experiencia en la aplicación de la propuesta metodológica.

Los niños han desarrollado su oralidad, ya no tienen miedo para hablar, han enriquecido el léxico, han desarrollado la conciencia léxica y fonológica, aspectos importantes para desarrollar la lectura y escritura. El niño ya no lee por sílabas sino que descubre, construye cualquier palabra que quiere expresar y comprende el significado mismo con la idea que se presenta en la oración.

Agradezco al FEPP por los recursos para esta capacitación, a las autoridades del SEEIC por compartir sus experiencias y a los capacitadores del Programa Escuelas Lectoras de la UASB que llegan a todas las escuelas a pesar de las distancias y el clima.

Experiencias en el aula

Por Cenaida Bautista

Voy a contarles las experiencias que hemos tenido en este primer año como técnicos docentes en la aplicación de este programa en el aula de clases durante cuatro meses.

Quiero empezar estableciendo la diferencia entre la experiencia anterior a la capacitación como técnico docente y como docente. Siempre me ha interesado apoyar en el desarrollo del proceso pedagógico en el aula y tratar de resolver las dificultades de lectura comprensiva, de escritura y las interferencias lingüísticas. Estas eran preocupaciones constantes. Visitábamos las

aulas, pero sin dar un apoyo efectivo. Pensábamos que los problemas se daban por la falta de ambientación en el aula, por la ausencia de rincones pedagógicos y materiales. Cuando llegábamos a las escuelas, observábamos que el material era suficiente, pero estaba amontonado o colgado uno sobre otro. Sin embargo, los niños no entendían bien. Además, había docentes capacitados, pero las cosas no cambiaban. Cuando encontramos estas dificultades, pensamos en el grave problema de la lectura y escritura y el miedo para hablar que tenían niños y docentes.

Después de haber sido capacitada por la UASB, la seguridad en nuestro desempeño docente fue mayor, especialmente cuando las capacitadoras hicieron el acompañamiento. Así nos guiaron sobre qué hacer y cómo empezar.

Lo primero que hice con los niños fue conversar acerca de sus nombres y las actividades que realizan en casa y en la escuela. Los niños estaban tímidos. Luego, analizamos el por qué nos gustaba más el patio que el aula, qué hacíamos en cada espacio. En una conversación determinamos las cosas que nos gustaban de nuestra casa y del patio; después de esto trajeron cosas y materiales al aula. Los docentes aportamos con materiales didácticos realizados por nosotros con base en la propuesta. Así, fuimos ambientando el aula de mejor manera para que se convierta en un ambiente acogedor, que brindara seguridad y que nos hiciera sentir que somos personas.

Siguiendo con la propuesta metodológica, trabajé la conciencia fonológica. Me percaté de que es necesario darle tiempo a los niños para desarrollar la oralidad antes de trabajar esta conciencia. Luego de este proceso, llegamos a las grafías que correspondían a los sonidos. Me di cuenta de que, si el niño no lograba identificar los sonidos de una palabra, no sabía cuántos sonidos forma una palabra; si no identificaba los sonidos del inicio, el medio y el final en diferentes palabras, no podíamos pasar a la grafía. En la escritura, empezamos a ver qué palabras se escribían con cada sonido y el significado de las mismas. Por ejemplo, con el sonido /a/,

¿qué escribimos? Solo decían nombres de personas, luego se dieron cuenta que hay palabras como "apoyo" y "ayuda" que se escriben con el sonido /a/. Entonces preguntamos ¿qué significa apoyar?, ¿qué significa ayudar?, ¿a quiénes ayudamos?, ¿para qué apoyamos? Es decir, trabajábamos el sonido hasta cuando agotábamos el término y que los niños lograran conceptualizar y tuvieran conocimiento del por qué y para qué aprender el sonido /a/.

Es que la educación es política: la educación depende de lo que nosotros hagamos para que el niño sea lo que es, y el país es lo que es el maestro.

Capacitación en línea

Transcripción¹: Gabriela Mena

Tuvimos la oportunidad de constatar los resultados obtenidos por los docentes de las redes del SEEIC mediante la propuesta metodológica del Programa Escuelas Lectoras de la Universidad Andina Simón Bolívar, a través de la DIPEIB. A raíz de esto, la Agencia Española de Cooperación Internacional, con recursos canalizados por la Fundación Ayuda en Acción y ejecutados por el Grupo Social FEPP, apoyaron este proceso de capacitación buscando siempre el mejoramiento de la calidad educativa. Se apoyó a 20 maestros y maestras bilingües con capacitación presencial y a 14 maestros y maestras hispanos con capacitación en línea.

Se trabajo en las escuelas:

Mercedes Cobo de Holguín (Cobos Grande) Rosa M. Garcés (La Consolación), Miguel de Santiago (Carrillos), 27 de Febrero (San José

de Rubios), Juan Montalvo (Cusubamba Centro), Luis Pasteur (Laguamasa), Magdalena Dávalos (Rumiquincha).

EXPERIENCIAS DE LOS DOCENTES

En una sociedad en la que la gran mayoría no conoce las enormes ventajas que da la lectura, en la escuela hay ahora niños que la utilizan para construir significados y comprender su entorno. Éste ha sido uno de los logros de la aplicación de la propuesta.

En las escuelas en las que se ha aplicado la capacitación en línea del Programa Escuelas Lectoras, se pueden observar aulas que funcionan de una manera diferente: niños y niñas alegres, que escriben y comprenden lo que leen. Clases alegres, interesantes y más participativas, donde se enriquece la imaginación y la fantasía de niños y niñas.

1. Este documento es una transcripción del video "Experiencias de la aplicación del Programa Escuelas Lectoras en Cotopaxi", presentado en el II Encuentro Pedagógico de Lectura y Escritura.

La capacitación en línea exige un dominio de la computadora. Al inicio se presentaron algunas dificultades como el manejo del internet y correo electrónico. Pero luego de practicar y participar en los foros, se adquirió experiencia. El FEPP ayudó con el acceso a un centro de computación para desarrollar las actividades en línea y realizar los trabajos en computador.

Luego de superar estas dificultades, los docentes se concentraron en conocer las ventajas y detalles del uso de la lectura comprensiva, que cambiaron sus paradigmas en muchos aspectos:

La metodología en clase

En la planificación, se debe tomar en cuenta el desarrollo de la lectura comprensiva. Para hacer interesante la lectura, partimos de la experiencia de los niños. Ellos crean sus propios cuentos.

La propuesta que brinda la Universidad Andina Simón Bolívar parte de la oralidad hacia la escritura y luego hacia la lectura. Por lo tanto, una vez desarrollada la oralidad, se trabajan las ciencias semántica, sintáctica, léxica y fonológica para que los niños y niñas aprendan a escribir y leer con más confianza y mayor rapidez.

Ambiente alfabetizador

Las aulas tienen otro aspecto y cumplen una función didáctica, ya no son sólo los lugares don-

de los niños van a clase. Ahora los carteles son escritos por y para los niños, ellos escriben, leen e interactúan con esos textos que les sirven para realizar operaciones como: analizar, reflexionar y comparar, en el momento de leer y escribir.

Comprensión lectora

Los niños y niñas han cambiando su forma de leer. Los ejercicios que plantea el texto ayudan para que ellos comprendan, actúen, respondan preguntas, reconozcan personajes y relacionen el texto con su entorno.

La lectura es fluida y con entonación, y luego del proceso, los niños terminan comprendiendo el texto.

Los maestros que han aplicado esta metodología interactiva han logrado en sus estudiantes conciencia educativa, aprendizajes significativos con resultados a corto plazo. Este proceso permite a la vez identificar a diario problemas y vacíos en los aprendizajes de los niños.

En los niños se fomenta la autoestima y la confianza en su propia creatividad.

Antes, el 50% de ellos tenían dificultad para leer, comprender la lectura y producir textos. Ahora vemos que el porcentaje ha disminuido, por ejemplo, los niños escriben y forman palabras y oraciones así no conozcan algunas letras.

Patricio Viera, del FEPP dice: "Estamos muy satisfechos por la propuesta y empeñados en

continuar con estas alianzas estratégicas, estamos gustosos de que entre todos hayamos puesto el hombro para que mucha gente se vaya empoderando mucho más de estas propuestas,

validándolas en la práctica y, sobre todo, ejerciendo el derecho de los niños y las niñas a una educación de calidad y una vida digna”.



Auspician



La lectura estimula la convivencia y las conductas socialmente integradas, contribuye a aumentar el vocabulario, fomenta el razonamiento abstracto, potencia el pensamiento creativo, estimula la conciencia crítica y, además, es una inagotable fuente de placer. Desde esta perspectiva, el fomento de la lectura es y debe ser una prioridad de todo sistema educativo.

Universidad Andina Simón Bolívar - Área de Educación
Programa de capacitación para educación básica:
lectura y escritura.

Toledo N22-80
Teléfonos: (593 2) 322 8093 / 322 8085
Fax: (593 2) 322 8426
Quito-Ecuador
Correo electrónico: smena@uasb.edu.ec
www.uasb.edu.ec

