

MEMORIAS III

del Congreso Internacional de

Lectura y Escritura

Lectura y escritura: ejes
de una escuela de calidad



Organizan



Quito, 6, 7 y 8 de junio de 2007
Universidad Andina Simón Bolívar

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 III

del Congreso Internacional de

Lectura y Escritura

Lectura y escritura: ejes
de una escuela de calidad

Quito, 6, 7 y 8 de junio de 2007

serie
APRENDER

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

APORTES PARA UNA NUEVA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA DE CALIDAD.

Autores

Gérard Chauveau

Mercedes Carriazo

Eduardo Fabara

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

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: 978-9978-19-185-9

Quito, noviembre 2007

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.

PRESENTACIÓN

El Programa *Escuelas Lectoras* de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, en el marco del Proyecto Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CECM), organizó el III Congreso Internacional de Lectura y Escritura “*Lectura y escritura: ejes de una educación de calidad*”, que tuvo lugar los días 6, 7 y 8 de junio de 2007, en la sede de la Universidad.

El programa de capacitación *Escuelas Lectoras* pretende que los docentes asuman la lectura y la escritura como dos herramientas fundamentales para el aprendizaje, y el desarrollo del pensamiento, y que los y las estudiantes accedan a la cultura escrita para lograr mejores oportunidades, construir una sociedad equitativa y una mejor calidad de vida.

El Programa *Escuelas Lectoras* fundamenta su intervención dentro del paradigma de la *comunicación como constructora de significados*. Esto supone redefinir la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, y la escritura como un proceso de expresión del pensamiento mediante la palabra escrita. Esta redefinición del significado de leer y escribir impacta en el desempeño docente, mejorando su relación pedagógica e innovando su didáctica.

El objetivo principal del Programa es proporcionar a los y las docentes herramientas teóricas, habilidades y estrategias didácticas, acompaña-

das de un paquete de material didáctico para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, además de un seguimiento permanente en el aula, en sus dos modalidades de capacitación: presencial y a distancia.

El III Congreso Internacional de Lectura y Escritura “*Lectura y escritura: ejes de una educación de calidad*” fue pensado como un espacio de debate plural en torno a la pedagogía de la lectura y de la escritura, encaminado a la construcción colectiva de propuestas innovadoras que aporten al mejoramiento de la calidad educativa.

Cerca de doscientos docentes, directivos e investigadores de la educación de todo el país participaron de las experiencias y aprendizajes desarrollados en el marco del Proyecto CECM, se vincularon a las últimas investigaciones sobre la didáctica de la lectura y escritura y reconocieron que la enseñanza significativa de estas competencias comunicativas puede refutar el “determinismo socio-cultural” con el que tradicionalmente se ha explicado el fracaso de los y las estudiantes de los sectores sociales más desprotegidos: *niño pobre – escuela pobre – futuro pobre transformarlo a: niño pobre – escuela de calidad – futuro de calidad*.

La programación del Congreso incluyó el dictado de dos conferencias magistrales, que estuvieron a cargo de:

- Gérard Chauveau, prestigioso investigador del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, París), que se reconoce de la corriente de la psicología cognitiva cultural de la lectura y escritura. La tesis que fundamenta esta propuesta está inspirada en Vigotski: “La escritura es un sistema particular de signos, es una práctica social compleja”. Por lo tanto, 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 (acceso a la cultura escrita) y estratégicas (aprender a cuestionar un texto) no son menos necesarias. Desde hace muchos años, el trabajo del profesor Chauveau se ha centrado en la escuela y analiza el papel de los factores educativos y pedagógicos en el éxito académico de los niños y las niñas de los sectores marginados. Su propuesta permite pasar de una pedagogía del fracaso a una pedagogía del éxito en los grupos de niñas y niños más vulnerables. Chauveau, en el presente Congreso, abordó temas relacionados con cómo la enseñanza significativa de la lectura y de la escritura puede ser la clave para una escuela de calidad.
- Mercedes Carriazo, Licenciada en Educación, con especialización en Lingüística y Literatura. (Universidad del Quindío). Postgrado en Desarrollo del Pensamiento y Educación (Universidad Santiago de Cali) – Tesis Meritoria. Postgrado en Enseñanza de la Literatura (Universidad del Quindío – Tesis Meritoria).

Doctorado en Formación Inicial y Permanente de Profesionales de la Educación e Innovación Educativa (Universidad Complutense de Madrid – Tesis laureada por unanimidad). Su trabajo se ha centrado en la enseñanza y aprendizaje significativo de la lengua materna. Ha diseñado un currículo para la enseñanza de la lengua castellana desde preescolar hasta el último año de bachillerato, sobre dos ejes fundamentales: la construcción de significados y la comunicación, y dos ejes subsidiarios: la literatura (como fuente de hábitos y disfrute espiritual y como objeto de estudio) y los conocimientos lingüísticos, como fundamento para comprender el porqué del uso en la comunicación oral y escrita (funcionamiento del castellano) que conduzca a los estudiantes a la autonomía en su desempeño. La Dra. Carriazo expuso en el Congreso la propuesta de formación de docentes en la que ha venido trabajando a lo largo de los últimos años. Dicha propuesta propende hacia una comprensión de la labor pedagógica que produzca aprendizajes significativos en los docentes, fundamentada en conocimientos disciplinares, pedagógicos y metodológicos, con la expectativa de que su labor docente produzca, a su vez, aprendizajes significativos en los estudiantes.

Asimismo, se realizó un ciclo de ponencias en el que participaron:

- Eduardo Fabara, educador y consultor en educación, ecuatoriano con 36 años de servi-

cio en el país y en el exterior, especializado en planificación, investigación, capacitación y evaluación de la educación. Ha sido funcionario del Ministerio de Educación del Ecuador, rector de varios colegios, profesor universitario, Director del Área de Educación del Convenio Andrés Bello en Bogotá, Colombia (1994 – 2001), miembro fundador de la Red para la Infancia y la Familia de América Latina en Costa Rica (1983), consultor de varios organismos internacionales y gobiernos, como: Gobierno de Venezuela, UNESCO, UNICEF, BID, PNUD, CIDE. Ha recibido su formación en EUA, Francia, Chile y Ecuador. Ha escrito varios libros sobre temas educativos, ha realizado varias investigaciones, y fue condecorado por el Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela con la Orden al Mérito Andrés Bello de Primera Clase.

- Soledad Mena, Socióloga, maestra de educación básica y formadora de docentes. Consultora pedagógica en diversas instituciones nacionales e internacionales. Egresada de las maestrías de Gerencia Educativa y de Desarrollo del Pensamiento. Actualmente, coordinadora pedagógica en Ecuador del Proyecto regional (Perú, Bolivia y Ecuador) *Escuelas Lectoras* que en Ecuador, lleva adelante la Universidad Andina Simón Bolívar. En los últimos años, su trabajo se ha centrado en buscar una metodología de la enseñanza de la lengua que compense las inequidades sociales y culturales que viven niños y niñas de sectores marginales

y rurales del Ecuador. Cree que la enseñanza significativa de la lectura y de la escritura puede ser la clave para una escuela de calidad.

- Raquel Villaseca, tiene 32 años de experiencia en educación, los cuales ha dedicado a la docencia en la educación básica y superior, y la promoción del desarrollo, particularmente de una educación de calidad en las zonas más pobres de Perú. Ha sido Jefa de la Unidad de Capacitación Docente del Ministerio de Educación del Perú (2001 y 2002); formadora a distancia del Instituto de Estudios Avanzados para las Américas (INEAM) de la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (AICD/OEA); Coordinadora del Área de Educación y Trabajo del Instituto de Fomento de una Educación de Calidad (1991 – 1996) y del Proyecto “Educación para la Salud y la Producción” de las escuelas de Calca y Urubamba – Región Cusco (1993-1995). Actualmente es Directora de Educación Continua de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y Coordinadora Regional del Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros.

Estas actividades se complementaron con un conversatorio en el que maestros y directivos que participan del Programa *Escuelas Lectoras* dialogaron con el público acerca de sus experiencias institucionales en la enseñanza de la lectura y de

la escritura. Además se dictaron talleres, en los cuales, los docentes capacitados por el programa desarrollaron propuestas didácticas destinadas a enriquecer la experiencia de los asistentes.

A continuación, se reproducen las conferencias y ponencias de los destacados investigadores nacionales y extranjeros convocados por el Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar.

Programa Escuelas Lectoras¹

Soledad Mena, Raquel Villaseca



La Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, a través de su Área de Educación, lleva adelante el Programa de Capacitación para Educación Básica: Lectura y Escritura *Escuelas Lectoras* con el objetivo de reducir los altos índices de analfabetismo, deserción y bajo rendimiento escolar en el nivel de educación básica en el país.

Este proyecto se inició en 2002 con la implementación del Proyecto CECM (Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros) para América Andina, Centro América y el Caribe, y respondió a una iniciativa del gobierno norteamericano. Financiado por la USAID hasta el 2009, el proyecto tiene como propósito incidir en el mejoramiento de las capacidades pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura de los docentes de escuelas fiscales de estas regiones del continente.

En la región andina, el Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CECM) integra a Bolivia, Ecuador y Perú a través de tres universidades: Universidad Nur (Bolivia), Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador) y Universidad Peruana Cayetano Heredia.

En el Ecuador, el Programa *Escuelas Lectoras* de la UASB asume el proyecto y lo integra a su misión de mejorar la calidad de la educación básica, perfeccionando las competencias profesionales de los docentes de los primeros años de escuelas urbano-marginales y rurales del país, en la enseñanza de la lectura y la escritura. Con esto se busca evitar que la mayoría de niños y niñas ecuatorianos terminen su educación básica sin haber adquirido las habilidades fundamentales de comprensión lectora y de producción de textos escritos.

El programa se ejecuta bajo un convenio entre el Ministerio de Educación (ME) y la Universidad Andina Simón Bolívar y ha sido avalado y reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación del Ecuador mediante Acuerdo Ministerial No. 3289.

La meta del Programa *Escuelas Lectoras* es fortalecer el liderazgo innovador de los docentes, optimizar la enseñanza de la lectura y de las habilidades escritoras de los estudiantes de educación básica del país, porque se reconoce que la lectura y la escritura constituyen dos herramientas indispensables para el desarrollo personal,

1. Es parte del Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros es uno de los tres centros que se establecieron en América Latina y el Caribe en virtud de una iniciativa anunciada por el Presidente George W. Bush en la Cumbre de las Américas en el mes de abril del año 2001. Los tres países que participan en el Centro Andino – Bolivia, Ecuador y Perú – tienen la responsabilidad de desarrollar y ofrecer a los maestros cursos de capacitación en servicio con la finalidad de reducir los altos índices de analfabetismo y el bajo rendimiento escolar existente.

profesional y social de los sujetos y los pueblos y, por tanto, para el ejercicio pleno de los derechos de ciudadanía.

Dentro de un contexto de seriedad académica y de compromiso por el mejoramiento de la educación ecuatoriana, la Universidad Andina Simón Bolívar, a través del Programa *Escuelas Lectoras*, propone a todos los docentes de centros educativos fiscales urbanos y rurales, a ONG con proyectos educativos, municipios, gremios de maestros, etc., a participar de un proceso de formación y reflexión que fortalezca el desempeño docente como mediadores exitosos de los procesos de aprendizaje, así como en la innovación y mejoramiento de las estrategias metodológicas de enseñanza de la lectura y escritura que aplican en el aula.

PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ESCUELAS LECTORAS

La propuesta teórico-metodológica para la enseñanza de la lectura y escritura que plantea la Universidad Andina Simón Bolívar, redefine los conceptos de lectura y escritura.

La lectura deja de ser la "sonorización de los signos alfabéticos" y la escritura "actividad caligráfica", para concebirlas como prácticas culturales; es decir, según propone Alejandra Medina, como actividades realizadas por grupos humanos con propósitos determinados, en contextos específicos. Por lo tanto, la nueva definición de lectura y escritura ya no las considera solamente como habilidades preparatorias para adquirir nuevos conocimientos,

sino como actividades intelectuales y culturales de alto nivel, en las cuales la comprensión y la producción de sentidos son los objetivos primordiales.

Escuelas Lectoras pone especial énfasis en que los niños y las niñas descubran "para qué" y "por qué" se lee y se escribe en su entorno; promueve a que palpen y hojeen libros, revistas, enciclopedias; a que frecuenten los lugares de la cultura escrita como librerías, bibliotecas, museos, etc. para despertar el deseo de imitar e identificarse con las prácticas y actitudes lectoras y escritoras de expertos -"voy a registrar las recetas de mi abuelita para no olvidarlas"; -leo para saber cómo es la China", y así, poco a poco, ir ampliando el campo de la necesidad de leer y de escribir de los estudiantes.

Los docentes que participan en el Programa *Escuelas Lectoras* reconocen que escribir no es una actividad grafomotora, y que leer no significa sonorización de los signos alfabéticos, por lo tanto, no centran su enseñanza en aspectos caligráficos, ni en la recitación, sin sentido, de textos. Los docentes, construyen e inventan situaciones en las cuales los estudiantes puedan hacer uso de la escritura y de la lectura para "hacer algo que les interese". La creatividad de los docentes les ayuda a crear esas situaciones comunicativas que despiertan la necesidad de producir y de conocer nuevas ideas, opiniones, pensamientos, conocimientos, y a trabajar conjuntamente con sus estudiantes las actividades propuestas.

La enseñanza de las destrezas para la producción de textos y para la comprensión lectora va de la mano con la construcción de escenarios que

brinden a los niños y a las niñas, oportunidades para leer y escribir.

El proceso de enseñanza de la escritura y de la lectura radica en aprender a participar de situaciones donde la lengua escrita tiene un papel fundamental, y no simplemente el dominio de elementos aislados de escritura y de lectura. Los docentes del Programa aprenden a crear situaciones donde los niños y las niñas participan de diferentes maneras hablando, escuchando, leyendo y escribiendo juntos. Proponen actividades complejas donde la lectura y la escritura son necesarias para llevarlas a cabo, situaciones que exigen leer y escribir.

En concordancia con el enfoque socio-cultural que cobija la propuesta teórico-metodológica de *Escuelas Lectoras*, se privilegia, en un primer momento, el trabajo colectivo. Se crean espacios y experiencias de interacción e intercambio donde se socializan las preguntas, las ideas y los conocimientos. Se fortalece la expresión oral, el diálogo entre pares y docentes para buscar y negociar sentidos y significados.

Se incorporan al aula, como recurso fundamental, las experiencias traídas por los niños y las niñas, con el propósito de hacerlas significativas a través de la comunicación. Se produce una variedad de textos orales, que son la materialización de esas ganas por comunicarse, de las múltiples cosas que los niños y las niñas tienen que decir y de sus experiencias. De esta producción de textos orales colectivos, se deriva la lectura y la escritura. Esta última, constituye la expresión gráfica de sus pensamientos, ideas, deseos y necesidades.

Los textos que se producen en el aula constituyen un tipo de material de lectura, quizás el más importante en un primer momento, porque los estudiantes experimentan que lo que escribieron, además de tener propósitos comunicativos, sirve como material de reflexión lingüística que aporta a toda la clase.

Escuelas Lectoras a pesar de reconocer que la lectura y la escritura son dos caras de una misma moneda, diferencia el proceso que entraña la enseñanza de la escritura, del de la lectura y del aprendizaje del código alfabético. Son tres procesos distintos que involucran diferentes destrezas y operaciones mentales y que exigen una intencionalidad específica para desarrollarlos. Un mismo sujeto asume una posición diferente cuando desarrolla el papel de lector y el de escritor.

Esta diferenciación lleva a reconocer que no necesariamente el leer precede al escribir, desechando la idea de que los niños y las niñas forzadamente deben primero aprender a leer y después a escribir, aunque estos aprendizajes están conectados, pues los niños y las niñas leen lo que escriben o, a su vez, leen para después escribir. En este sentido, la propuesta de *Escuelas Lectoras* para la enseñanza del código alfabético considera que la ruta "de la oralidad a la escritura", la misma que adoptó históricamente la humanidad, es la más pertinente a nuestras realidades -en las que la lectura y la escritura no son una necesidad cotidiana- porque, además de partir de lo que los niños y las niñas ya saben, ya que hablan y vocalizan las palabras, parte de la generación de la necesidad de comunicarse o de perennizar un pensamiento,

una experiencia o una idea. Luego, con el desarrollo de la conciencia fonológica, los estudiantes van descubriendo, identificando y manipulando los sonidos que forman las palabras, para después, mediante una mediación pertinente, llegar a reconocer el alfabeto convencional que usa el idioma castellano para graficar cada fonema. Esta metodología para la enseñanza de la correspondencia fonema-grafema, permite que los niños y las niñas comprendan de mejor manera el código alfabético y puedan, en menor tiempo, ser escritores autónomos.

Al método silábico y al fonético no les interesa que el estudiante entienda desde el inicio. Según esto, el niño y la niña podrán comprender cuando sean diestros en juntar las sílabas y leerlas de corrido. Mientras tanto, deben aprender a relacionar cada consonante con las vocales: “eme” + “a” es “ma”. Las investigaciones han demostrado que esta estrategia didáctica de enseñar sin comprensión sella con el “sin sentido” la relación que establecen los estudiantes con la lectura y la escritura. Las piensan como competencias exógenas, huecas, ajenas, que pertenecen a “otros”.

La meta de esta propuesta teórico-metodológica es desarrollar, desde una visión integral, la expresión y la comunicación, mediante la enseñanza sistemática y significativa del código alfabético, de la escritura y de la lectura. En este sentido, *Escuelas Lectoras* proporciona a los docentes herramientas básicas para que enseñen y practiquen estos contenidos con sus estudiantes, fundamentalmente como actos de construcción de significados.

PROPUESTA DE CAPACITACIÓN

La iniciativa de optimizar la enseñanza de la lectura y de la escritura se implementa en el aula mediante una innovadora capacitación docente, coordinada por el equipo técnico del Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar y materializada mediante dos modalidades: la capacitación en el aula y la capacitación en línea. Vale señalar que dichas modalidades son reconocidas por el Ministerio de Educación para el proceso de ascenso de categoría.

El modelo de capacitación docente, tanto en el aula como en línea, que lleva adelante el Programa *Escuelas Lectoras*, trata de conjugar la experiencia de los docentes y los fundamentos teóricos-metodológicos que sustentan la propuesta de enseñanza de la lectura y de la escritura de la UASB. Persigue la construcción participativa de propuestas innovadoras, pertinentes y de prácticas que marquen nuevas actitudes y acciones en el quehacer pedagógico y que sean sostenibles en el tiempo.

Para llegar a las aulas del país con esta propuesta de calidad, desde el 2002 la Universidad Andina Simón Bolívar, ha venido formando como capacitadores a un equipo de profesionales, provenientes del magisterio nacional. A su vez, cada capacitador/a tiene a su cargo la capacitación de un grupo específico de docentes, quienes a su vez impactan en una población de estudiantes.

La propuesta de capacitación presencial está diseñada para dos años de intervención en las escuelas, los mismos que se diferencian en la

frecuencia del acompañamiento y de la capacitación presencial.

El proceso de capacitación diseñado por el Programa *Escuelas Lectoras* integra cuatro estrategias formativas que funcionan coordinadamente y se fortalecen y complementan entre sí:

- Talleres
- Acompañamiento y asesoría técnica en el aula
- Grupos de interaprendizaje (GIA)
- Jornadas Pedagógicas

La propuesta de capacitación tiene 2 modalidades:

PRESENCIAL

Talleres

Son espacios de formación que parten de la autoreflexión crítica de los docentes sobre las prácticas pedagógicas actuales y la base que las sustenta. En los talleres se proponen alternativas concretas para el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura; también se proporciona un fundamento teórico que garantiza que los cambios generados en el trabajo de aula sean eficientes y sostenibles en el tiempo.

Acompañamiento y asesoría técnica en el aula

Cada docente que participa en el Programa *Escuelas Lectoras* recibe la visita de un capacitador que le brinda un asesoramiento técnico basado en la reflexión sobre su desempeño y práctica docente, y se diseña un plan de trabajo cooperati-

vo de desarrollo y mejoramiento de las capacidades docentes. Esta estrategia pretende garantizar la transferencia al aula de los conocimientos adquiridos en los talleres.

Grupos de interaprendizaje (GIA)

La estrategia propicia que los docentes de uno o más centros educativos tengan encuentros periódicos para compartir e intercambiar sus aprendizajes y experiencias sobre la implementación de la propuesta en las aulas. Con ello, se fortalece el liderazgo de los docentes, para su funcionamiento autónomo en el futuro, mediante la conformación de una Red de Escuelas.

Jornadas pedagógicas

Con esta estrategia, los docentes y estudiantes presentan sus trabajos y socializan su experiencia con otros actores de la comunidad (padres de familia, líderes de la comunidad, entre otros) para promover acciones que comprometan a todos los docentes de la escuela y demás miembros de la sociedad en actividades de promoción de la lectura y la escritura.

EN LÍNEA

El Programa ha desarrollado un aula virtual en Internet a la cual tienen acceso de manera exclusiva los docentes inscritos en esta modalidad. El diseño de este sistema es altamente amigable para el usuario y permite una relación directa y continua entre los participantes. El sistema incorpora herramientas para lectura y descarga de textos, intervención en foros, envío de documentos,

cuestionarios en línea, mensajería instantánea y salones de charla sincrónica.

El aula virtual se concibe como un espacio de formación bajo la misma concepción, de capacitación de adultos, de la capacitación en talleres. El o la tutora mantiene la relación permanente con los docentes y les provee retroalimentación sobre los contenidos teóricos, las prácticas y su desempeño en el curso.

El diseño del curso involucra también la realización de Grupos de Interaprendizaje Virtuales, donde los docentes de varios centros educativos comparten e intercambian aprendizajes y experiencias sobre la implementación de la propuesta en las aulas.

Los contenidos de la capacitación son los mismos de los talleres y cada docente recibe una capacitación de 120 horas en diez meses. Igualmente, con la aprobación de un ensayo escrito individual, recibe una certificación que le acredita una promoción en el escalafón docente.

PROYECTO INTERDISCIPLINARIO

La propuesta de capacitación del Programa *Escuelas Lectoras* recibe los aportes de varios pedagogos, especializados en las diferentes ramas del saber. Así, el equipo interdisciplinario de la UASB ha realizado aportes en el área de investigación educativa, evaluación continua y de proceso y en la elaboración pedagógica de materiales.

Estos aportes han apoyado tanto a la capacitación en talleres como en línea y a la implementación de la propuesta teórico-metodológica en el aula.

Capacitación

El modelo de capacitación docente, tanto en el aula como en línea, que lleva adelante el Programa “*ESCUELAS LECTORAS*”, trata de conjugar la experiencia de los docentes y los fundamentos teóricos que las sustentan y persigue la construcción participativa de propuestas innovadoras, pertinentes y prácticas que marquen nuevas actitudes y acciones en el quehacer pedagógico y que sean sostenibles en el tiempo.

Investigación

Para garantizar coherencia y consistencia tanto teórica como metodológica, el Programa *Escuelas Lectoras* fundamenta sus decisiones en investigaciones serias y confiables, a la vez que dota a los docentes de herramientas básicas para investigar en el aula, en función de garantizar atención más eficiente a los niños y niñas, y optimizar el aprendizaje de la lectura y escritura.

Diagnóstico y evaluación

Este equipo trabaja en la creación de una cultura de evaluación centrada en procesos de aprendizaje, de carácter cualitativo y en beneficio de los estudiantes. También provee los insumos para la evaluación de los desempeños de los estudiantes.

Materiales

Profesionales expertos elaboran los materiales que concretan la propuesta del Programa *Escuelas Lectoras*, para la capacitación docente en talleres y virtual y las guías didácticas.

En un gran esfuerzo, este equipo de profesionales elaboró los textos y fichas de aprendizaje que materializan la propuesta y garantizan su aplicación en el aula.

SOSTENIBILIDAD DEL PROGRAMA

La Universidad Andina Simón Bolívar, en el Programa *Escuelas Lectoras*, ha diseñado un plan para el posicionamiento de este en el país y la sensibilización social sobre la necesidad de mejorar el desempeño docente en la enseñanza de la lectura y escritura. Buscará la participación del sector privado como medio para asegurar los recursos financieros y no financieros que apoyen la difusión y sostenibilidad de la propuesta, que garantice excelencia, tanto en la capacitación como en la aplicación en las aulas. Asimismo, buscará recursos económicos a través de otras fuentes de cooperación con el objeto de ampliar metas y asegurar la continuidad de las acciones, una vez concluido el financiamiento de USAID (en el año 2009).

Uno de los objetivos del plan de sostenibilidad del Programa es desarrollar alianzas con instituciones públicas y privadas, incluyendo a gobiernos regionales, municipales y fundaciones sin fines de lucro, para crear conciencia acerca de la importancia que la lectura y la escritura tienen en una sociedad democrática y equitativa. Se espera que esta toma de conciencia haga que estos sectores sociales apoyen y se comprometan a sostener los avances significativos logrados por las escuelas.

El eje del plan de sostenibilidad es la participación y movilización ciudadana. Por lo tanto, impulsará la conformación de un movimiento pedagógico por la calidad de la educación básica. Se pretende que este movimiento autónomo convoque a todos los docentes que fueron capacitados por la UASB, articule las iniciativas de las escuelas y estimule el liderazgo y trabajo coordinado entre docentes y directivos de los centros educativos, para lograr el diseño y ejecución de un plan de acción que incida directamente en el mejoramiento de la calidad educativa de las escuelas participantes.

Otra de las estrategias del plan de sostenibilidad es la conformación de *Escuelas Lectoras DEMOSTRATIVAS*, que son instituciones educativas seleccionadas del universo de escuelas capacitadas, que marcan la diferencia en la calidad de la enseñanza de la lectura y escritura y en el grado de apropiación de la propuesta teórico-metodológica en toda la institución. Esta consolidación pedagógica permitirá luego, que estas escuelas se proyecten como líderes en la enseñanza de la lectura y escritura, mediante la socialización de sus experiencias, clases demostrativas y sentando un modelo de gestión institucional.

Para que las *Escuelas Lectoras Demostrativas* asuman un rol decisivo en el sostenimiento de los procesos de formación continua a docentes interesados en aplicar la propuesta, la capacitación de la UASB les apoyará para que todos los docentes dominen los aspectos disciplinares de la enseñanza de la lectura y de la escritura, como también para desarrollar investigaciones que re-actualicen sus prácticas.

Elementos para una pedagogía exitosa en lectura-escritura*

Gérard Chauveau

2

Mi intervención estará íntegramente consagrada a los aspectos específicos de la lectura-escritura, a los componentes propios e internos de lo que se comprende como la adquisición de las habilidades de leer y escribir.

Cuando yo trate del niño como aprendiz de lector, del niño en vías de aprender a leer y escribir, no trataré en consecuencia, de las funciones o de las competencias exteriores a la adquisición del lenguaje escrito que influyen en esta adquisición; pienso particularmente en el lenguaje hablado, en la inteligencia (las capacidades cognitivas), en la comprensión (capacidad de comprender el mundo) o en el equilibrio socio-afectivo.

De igual manera, cuando trate sobre el enseñante y la enseñanza de la lectura-escritura, me referiré, solamente, a los elementos específicos de la metodología de la enseñanza de la lectura-escritura, de los elementos propios de la didáctica del saber leer-escribir y, en consecuencia, no hablaré de otros factores escolares y pedagógicos que “condicionan” el éxito (o fracaso) de los alumnos de lectura-escritura.

Mi exposición comprenderá cuatro partes:

1. ¿De qué se trata cuando se habla del aprendizaje de la lectura o del aprendizaje de la lengua escrita? ¿Cuál es el contenido de este aprendizaje? ¿Qué debe aprender el niño como aprendiz-lector? ¿Qué se le debe enseñar en la escuela?
2. ¿De quién y de qué se trata cuando se habla de aprendizaje inicial de la lectura o de la escritura? ¿Cuándo se ubica el aprendizaje inicial de la lectura? ¿Cuándo y cómo comienza el niño a aprender a leer y escribir? sus primeras experiencias en escritura, ¿Sus primeras adquisiciones en lectura-escritura se confunden con los comienzos de la enseñanza sistemática de la lectura-escritura en la escuela (primer año de escuela elemental o de educación básica)? ¿Cómo puede reconocer éso la escuela?
3. ¿Qué problemas particulares y qué dificultades específicas en lectura-escritura encuentran los niños aprendices de lectores para acceder al saber leer-escribir? ¿Cómo estos problemas propios de leer-escribir se manifiestan en los niños “desfavorecidos”, en los niños que viven en medios “no lectores”? ¿Cómo pueden ser tratados ellos por la escuela?
4. A partir de dos ejemplos, desearía mostrar que el primer factor del éxito en lectura-escritura a nivel de los niños “desfavorecidos”, los niños “frágiles” en lectura-escritura es, probablemente, el factor pedagógico. Yo tra-

* Traducido del francés por Isabel Sánchez

taré al final de responder a la pregunta: ¿De qué pedagogía de la lectura-escritura tienen necesidad estos niños? ¿Cómo la escuela puede ayudarlos a desarrollar el aprendizaje de la lectura-escritura?

Aprender a leer o aprender lo escrito

Desde siempre se ha hablado del “aprendizaje de la lectura” como si este aprendizaje fuera simple o “único”, como si el niño que “aprende a leer” estuviera confrontado a un solo objetivo de aprendizaje: la lectura (o la actividad de leer, el saber leer). Siempre se ha actuado como si la enseñanza de la lectura tuviese una sola dimensión, como si esta no concerniese sino a una sola competencia: la de saber leer, los mecanismos de la lectura. En realidad, el niño aprendiz de lector y, sobre todo, el niño aprendiz de lector hoy en día, en los años 2000, se encuentra frente a cuatro objetivos de estudio, a cuatro objetivos de conocimiento. Por consecuencia, la escuela y los enseñantes tienen que tratar de alcanzar cuatro objetivos de enseñanza y no uno solo:

- a. El código escrito: Las correspondencias grafónicas, la combinación (el ensamblaje, “la mecánica” de la correspondencia fonema-grafema), la ortografía (las reglas gráficas), el sistema de escritura.
- b. La actividad de lectura: Las formas de leer del lector, las operaciones, las habilidades para el acto de leer (buscar informaciones escritas, en-

sayar la comprensión de un mensaje escrito) el saber leer.

- c. La actividad de la producción escrita: Las formas de hacer del escritor, las operaciones, las habilidades, el “saber hacer” en la producción de escritos (producir informaciones escritas, pensar o comunicar con lo escrito) el saber escribir.
- d. La cultura escrita: El acceso a los objetos culturales y a las prácticas culturales de lo escrito (libros, periódicos, bibliotecas, la literatura infantil, los documentos científicos...), la frecuentación de letrados (los que tienen el hábito de escribir, las personas que leen y escriben habitualmente), el mundo de la escritura.

El conjunto de estos cuatro objetivos constituye “leer y escribir” o “aprender lo escrito”. Aun cuando son distintos, estos cuatro objetivos no son independientes uno de otro, pues se encuentran ligados, en interacción uno con otro. De esta forma, un buen conocimiento del código (objetivo a) facilitará el acceso al saber-leer (objetivo b) y al saber escribir (objetivo c). Recíprocamente, la diversidad y la multiplicidad de los ensayos de lectura o de producción escrita (lo más a menudo en asociación con un letrado) activarán el dominio del código. Las experiencias de escritura, numerosas y variadas van a favorecer el dominio del saber-escribir (objetivo c) y del saber-leer (objetivo b). Las actividades frecuentes con los libros de literatura infantil, obras documentales o científicas, periódicos y revistas (sobre todo si estas actividades son dirigidas por un experto o letrado) (objetivo d) va

a actuar positivamente en el acceso al saber-leer (objetivo b), al saber-escribir (objetivo c) e incluso en el dominio del código (objetivo a). En resumen, un buen lector se forma produciendo un escrito, un buen productor de textos se forma leyendo textos y, ambos se forman mejor, mediante el estudio del código y la exploración del mundo escrito.

El aprendizaje de la lectura –o más bien de lo que yo llamaría el aprendizaje de lo escrito– está constituido de cuatro partes o de cuatro aprendizajes. El uno es lingüístico (dominio del código, objetivo a); el objetivo cultural (practicar la cultura escrita, objetivo d). Dos son operacionales: (saber leer, objetivo b, saber escribir, objetivo c).

¿Cuál es el contenido de cada objetivo de aprendizaje? ¿Cuál es la especificidad de cada parte, de cada sub-aprendizaje?

El dominio del código

¿Qué sabe el niño que comienza a leer y escribir? Conoce algunas reglas del código grafofónico (aquí, del español):

- La unidad de base de “nuestra escritura” es el fonema y su representación gráfica: por ejemplo, /a/ - “a” de papá, mamá, María, ensalada...; /i/ - “i” de ir, Isabel, amigo, liso...; /u/ - “u” de uno, lunes, muñeca...; /ch/ - “ch” (de mucho, muchacho, noche, chocolate...; /j/ - “j” de jabón, jirafa, juego,...; /ll/ - “ll” de llama, llave, novilla, maravilla...; /ñ/ - “ñ” de niño, moño, año, mañana..., etc.

- Las correspondencias entre los sonidos y las letras son: el sonido /a/ se escribe a, /i/ se escribe i, /u/ se escribe u, /ch/ se escribe ch, el sonido /ñ/ se escribe ñ; el sonido /j/ se escribe j o g, el sonido /s/ se escribe s o c o z, etc.
- Si se conocen los 24 o 25 fonemas de base y sus correspondientes grafías, se puede leer y escribir más del 90% de todas las palabras que se escriben en español.
- Si se conoce /m/ /a/ - ma de mamá, se puede escribir el inicio de decenas de otras palabras: mano, mal, maleta, madera, mar, máquina...
- El código es también la combinación y “la mecánica” de las palabras escritas: /ra/ ra, /ar/ ar; /ni/ ni, /in/ in; /par/ par, /rap/ rap; /pur/ pur, /pru/ pru; /bien/ bien, /sien/ sien; /n/ú/m/e/r/o/ - número; i/n/f/a/n/t/i/l - infantil; n/u/n/ca/ - nunca; t/o/r/t/u/g/a - tortuga; /i/n/f/o/r/m/a/c/i/ó/n/ - información; /p/r/o/p/i/o/ - propio; /p/u/l/p/o/ - pulpo, ...

Todos estos conocimientos son necesarios para leer (ya sea palabras, frases, o textos cortos) a los 6 años de edad. Sin embargo, son insuficientes porque no hay un pasaje directo, inmediato del saber del código (el conocimiento de las reglas) al saber-leer (del saber-hacer, de las habilidades sobre un enunciado escrito). Saber leer implica poner en acción un comportamiento de “buscador de sentido”, esto es, de los “métodos”, de los modos de saber hacer para tratar sobre el contenido de una frase o de un texto escrito. Saber leer es pasar del conocimiento de las

reglas a la acción sobre un enunciado o mensaje escrito para comprenderlo.

El saber-leer

¿Qué hace el lector novato para leer y comprender un enunciado muy simple como: **El gato negro trepa sobre el tejado de la casa** o **Los dos ositos saltan en la nieve?**

Toda actividad de lectura, aun la más simple, comprende cuatro “tiempos”:

1. Preguntarse sobre el contenido del enunciado: “¿Qué historia se cuenta?” ¿Qué hacen los osos (vistos en la imagen)?...
2. Recorrido y exploración de la frase, o sea, tratar el espacio escrito comprendido entre dos puntos (o entre la mayúscula y el punto).
3. Decir, enunciar: “los dos ositos saltan en la nieve”.
4. Reformular el enunciado: “son dos ositos que saltan en la nieve” o “se cuenta que dos ositos saltan en la nieve”.

Las cosas se pueden decir de otra manera y toda actividad de lectura se compone de varias operaciones:

1. Decodificar e identificar las palabras.
2. Preguntar y explorar la frase: ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?
3. Descubrir grupos significativos (o grupos sintáctico-semánticos), informaciones semánticas: dos ositos, ellos saltan, en la nieve.

4. Reconstruir el enunciado: organizar las informaciones.

5. Comprender “el mensaje” que se ha escrito y la “historia” de los osos (el hecho).

El núcleo de esta operación de saber-leer, lo básico, está compuesto de dos formas de saber-hacer, los **dos mecanismos básicos de la lectura**:

- Decodificar e identificar las palabras.
- Preguntar, examinar las frases.

El buen lector principiante aplica al mismo tiempo –en interacción– dos formas de tratar la información escrita: uno grafónico (descodificar e identificar las palabras) y otro sintáctico-semántico (preguntar y examinar las frases).

El saber-escribir

¿Qué es lo que hace el escritor debutante cuando escribe (a menudo con la ayuda de un “letrado”) un enunciado de este tipo: **Mi gato negro ha trepado sobre el techo de la casa**, o **Dos ositos se divierten en la nieve?**

No basta leer pequeñas historias de este género para ser capaz inmediatamente de reproducirlas por escrito. No basta conocer las reglas (el código) para convertirse en escritor (productor de enunciados escritos).

Efectivamente, toda actividad de producción escrita –incluyéndose la más simple– abarca una serie de operaciones (seis) propias del acto de escribir:

1. Elaborar el texto: prepararlo y formularlo (decirlo) en forma escrita.
 2. Efectuar la colocación de palabras: asegurar el desarrollo oral del enunciado, segmentarlo en palabras, eventualmente dictarlo, separándolo en palabras o grupos de ellas.
 3. Revisar la ortografía: preocuparse de ella (las reglas gráficas).
 4. Controlar su actividad.
 5. Revisar, releer, corregir, eventualmente modificar.
 6. Editar: reproducir (volver a copiar) el texto en un soporte, publicarlo.
3. Los lugares: el sitio de lectura, la biblioteca, el museo, la librería...
 4. Los letrados: los prácticos en el uso de la lectura y escritura (lectores, escritores).

El niño que aprende a leer y escribir, aprende a entrar y viajar en la cultura escrita, a multiplicar sus contactos con los diferentes sectores del mundo escrito: los objetos, los escritos, los lugares, los letrados.

En resumen, el niño de 6 años, en primer año (el C.P. en Francia) debe emprender **cuatro caminos** para convertirse en lector (lector aprendiz): 1. Conocer el código o reglas escritas, 2. Establecerse en el saber leer (dominar los saberes de base de la lectura), 3. Poner en marcha el saber-escribir (comunicar por escrito, pensar y producir pequeños textos solo o con la ayuda de un adulto), 4. Frecuentar el mundo de la escritura, participar en actividades de lectura y de escritura con los capacitados, iniciarse en las prácticas de los letrados (bibliotecas, prensa escrita...).

El error de enseñantes y psicólogos "tradicionalistas" radica en confundir estos cuatro objetivos y cuatro partes del aprendizaje. La pedagogía y la psicología tradicional tienen tendencia a reducir todo al objetivo 1 (el código, o reglas), a fijarse en las reglas y dejar los otros tres objetivos del aprendizaje. Los métodos de lectura tradicionales, los métodos llamados alfabéticos o silábicos (los métodos de b+a = ba) son, de hecho, métodos de enseñanza del código (las reglas) y no de la lectura, trabajan sobre la mecánica grafofónica, pero no sobre la actividad "inteligente" (o significativa) del

Descubrimiento de la cultura escrita

El niño que aprende a leer es también —o puede serlo— un niño que aprende la cultura escrita, que se apropia del mundo escrito, que se vuelve un practicante de esta cultura. La cultura escrita comprende cuatro sectores, de los cuales tres conciernen a "las cosas escritas", la cuarta a los actores (los letrados) y a sus prácticas:

1. Los objetos: los libros (diversos tipos de libros), los periódicos, las revistas, las enciclopedias, los afiches, las cartas (el correo), las computadoras...
2. Los escritos: los escritos prescriptivos (para actuar, para hacer), los escritos nominativos (para designar, enlistar, inventariar), los textos informativos, los textos de ficción, los textos literarios, los textos poéticos, los textos documentales (para aprender, comprender)...

lector: descodificar, explorar, tratar de comprender. Respecto a los otros dos objetivos del aprendizaje, o sea producir escritos, convertirse en practicante de la cultura escrita son, en general, los parientes pobres de los métodos y de las concepciones tradicionales del aprendizaje de la lectura.

La “nueva” pedagogía ha roto con el procedimiento tradicional, pero una parte de las pedagogías innovadoras cae en la misma confusión, bajo una forma inversa, pues se concentra enteramente en el objetivo 4 (la cultura escrita), pensando así en regular el asunto del aprendizaje de la lectura. Los pedagogos “innovadores” trabajan en los aspectos culturales de la lectura (como servirse de álbumes para enseñar la lectura, ofrecer un caudal de escritos a los aprendices de lectores, a multiplicar los encuentros con “textos de verdad”) pero nada o muy poco sobre los aspectos lingüísticos (objetivo 1: el código) ni sobre los aspectos técnicos, operativos del saber -leer (objetivo 2).

Ellos proponen iniciaciones en la cultura escrita, pero no métodos de enseñanza de la lectura. Los “innovadores” olvidan con frecuencia o descuidan el asunto del código (las reglas) y su aplicación.

El “buen” método de lectura es aquel que trabaja de manera igual, equilibrada, los cuatro objetivos del aprendizaje: el método integral está compuesto de cuatro métodos, o sea, de cuatro acciones metódicas llevadas en forma concertada sobre:

1. El código: dominar la mecánica de las palabras (30 min. /día).
2. El saber-leer: llegar a la lectura-comprensión de textos cortos y simples, ejercitar en particular la lectura silenciosa o mental (30 min. / día).
3. El saber-escribir: producir enunciados escritos, comunicar, expresarse y aprender con lo escrito (30 min./día).
4. La cultura escrita: participar en actividades de lectura-escritura con los letrados (leer una historia entre todos, escribir en conjunto, hablar sobre un libro también en conjunto), preparar una exposición, descubrir un cuento, un escritor... (30 min./día).

En una palabra, el “buen” método es un método integral.

Lo escrito y el aprendizaje inicial de la lectura

Desde siempre se ha hablado del “aprendizaje inicial” de la lectura-escritura, pensando en el niño de 6 años de primer año de la escuela elemental (C.P. en Francia). La mayor parte de los discursos y de las prácticas pedagógicas descansan sobre este postulado: el niño comienza a aprender a leer y escribir hacia los 6 años, en el momento en que él se encuentra en la escuela elemental y con la enseñanza formal (o sistemática) de la lectura-escritura que ofrece la escuela.

En realidad, en el momento de recibir la enseñanza de la lectura (o de la escritura) en primer año, los niños de 6 años de edad (en Francia) especialmente los de hoy, de los años 2000, son *muy diferentes* en cuanto a sus experiencias y sus competencias en lectura-escritura.

El estatuto social y escolar, el de los llamados niños no-lectores, pre-lectores o aprendices de lectores, cubre en realidad situaciones fuertemente controversiales. Por un lado, se encuentran los que vienen a la escuela elemental a “terminar” su aprendizaje de lectura-escritura y, del otro, aquellos que están “recién entrados” en el mundo de la escritura, los que tienen ideas muy vagas o confusas sobre las funciones y el funcionamiento de la lengua escrita, que no conocen –o conocen poco- las prácticas y a quienes tienen la práctica de leer y escribir.

Existe una tercera categoría de neo-escolares: los que están fuera de la cultura escrita, los que jamás han entrado a la escuela elemental. La realidad es que **desde el primer día** de “aprendizaje inicial de la lectura”, desde el primer día de la enseñanza (sistemática) de la lectura en la escuela elemental, los niveles de lectura-escritura son muy diferentes de un niño a otro y de un grupo socio-cultural a otro.

Desde antes, cuando se habla del “aprendizaje inicial de la lectura”, se piensa en el período en el curso en que el niño domina “los mecanismos de base” de la lectura (y de la escritura) el momento en que recibe la enseñanza de estos mecanismos o instrucción de base. Pero en la historia del niño como aprendiz de lector, este período (el de dominio) es **el tercero** y no el primero.

En un primer tiempo, el niño toma los hábitos de lectura-escritura que le dan los letrados, en los que se acostumbra a hacerse leer “historias” en los libros y álbumes. Toma el hábito de observar y de preguntar a personas que escriben y leen y el de imitar los comportamientos de los letrados, simula leer o escribir y juega a esto, a hacer “como

los grandes”. Este primer período –la fase de experiencia– constituye la base del aprendizaje (técnico) de la lectura-escritura.

En un segundo tiempo, a partir de sus experiencias de escritura y de sus encuentros con las cosas escritas, de sus intercambios con los letrados, el niño se hace preguntas sobre la lectura y la escritura y trata de comprenderlas.

¿Cómo funciona nuestro código? El niño, por ejemplo, traza una serie de letras “no importa cómo” (M N E L B A P B A M L) y pregunta al adulto: “¿Diga qué es lo que he escrito? ¿Puede leerme lo que yo he escrito?” Atrás de este juego se oculta el deseo de “romper el código”, de romper “el secreto” de los grandes o “los misterios” de la lectura y de la escritura.

Durante este segundo período, el niño tiene a menudo ideas originales, o sea “muy extrañas” sobre el código. Piensa, por ejemplo, que se necesitan más letras para escribir “gato” que para escribir “gatito” porque “un gato es más grande”, o piensa que “tren” es una palabra escrita más larga que “bicicleta” porque un tren es mucho más grande, mucho más largo que una bicicleta. Cuando intenta escribir “gatito”, por cuanto el gatito come al ratón, utiliza con frecuencia la misma cantidad de letras o de pseudo-letras (por ejemplo) para transcribir estos dos ítems.

¿Cómo se explican estos comportamientos? el niño manipula la escritura, mira toda clase de escritos, pero todavía “no ha entrado en la lengua escrita”, aún no se ha “posesionado del código” y todavía no ha comprendido la naturaleza lingüística, fonográfica de nuestro sistema de escritura (el

del español, por ejemplo); cree que “la cosa escrita” es una especie de dibujo abstracto, una especie de arabesco o de imagen gráfica del objeto físico (el tren, el gato)... y sin ningún vínculo con la forma oral de la palabra “tren” o gato. Necesita abandonar y eliminar esta concepción pre-lingüística, grafo-perceptiva de nuestra escritura y descubrir que esta conforma los sonidos del lenguaje.

¿Para qué sirve leer? Durante este segundo período el niño comprende, poco a poco, el abanico de posibilidades que le ofrece lo escrito, descubre progresivamente toda la gama de prácticas de lectura y de escritura, tiene cada vez más conciencia de las ventajas que le procuran el saber-leer y el saber-escribir. Ha llegado el tiempo de “querer leer”.

Al final de este segundo período (período de comprensión), el niño ha puesto a punto sus competencias. La primera es lingüística: él comprende el principio alfabético (o fonográfico) de nuestra escritura; sabe, por ejemplo, que se necesitan cuatro letras-sonidos para escribir “gato” y para escribir “tren”. La segunda es cultural: el niño es capaz de expresar un proyecto personal de lector; puede, por ejemplo, en vista de que quiere aprender a leer: “para leer la historia de Peter Pan..., para leer los libros de la escuela..., para ir a las matemáticas o a la geografía es necesario saber leer..., para aprender cosas sobre los dinosaurios..., para leer historias a mi hermanito...”.

La fase de comprensión sirve de base conceptual para el aprendizaje técnico de la lectura-escritura (fase 3 o fase de maestría). Entre los mejores indicadores del éxito en primer año (CP) se encuentran cuatro **competencias específicas** de la escritura:

1. Designar las letras, o sea conocer los valores sonoros de las letras. Ejemplos:
 - Saber que a es /a/ , hace la /a/; f es /f/, hace la /f/
 - Saber deletrear una palabra escrita con sonidos y letras: mano: /m/ /a/ /n/ /o/
2. Escribir utilizando una escritura alfabética. Ejemplos:
 - Saber que son necesarios 4 fonemas para escribir “gato”.
 - Saber que se pueden utilizar los fonemas /pa/ de papá para escribir pato, paje, pan, paloma, pala...
3. Deletrear “fonéticamente” una palabra presentada oralmente. Ejemplo: “salir” - /s/ /a/ /l/ /i/ /r/
4. Expresar un proyecto personal de lector. Ejemplo: enunciar cinco razones culturales para aprender a leer.

En resumen, **dos claves** son indispensables para acceder a saber-leer y a **saber-escribir**: la primera es lingüística: el niño debe conocer el código (las reglas). La segunda es cultural: el niño debe comprender la cultura escrita, o sea, los usos y las funciones, las finalidades de la escritura.

Los niños frágiles en lectura-escritura

Las dos claves antes enunciadas están lejos de estar en posesión de todos los niños de 6 a 7 años que comienzan el aprendizaje formal de la escritura en la escuela primaria.

¿Cuáles son los niños “en peligro” a la entrada al primero o segundo año? ¿Cuáles son los alumnos de 6 años que están en riesgo de convertirse en “no lectores”? Nuestras investigaciones realizadas en Francia muestran que más de 8 sobre 10 pertenecen a categorías socio-culturales llamadas desfavorecidas. Aproximadamente, un niño de obrero sobre tres es un aprendiz de lector “en peligro” desde el comienzo de su ingreso en la escuela elemental. Si se comparan estos escolares frágiles en lectura-escritura con los “fuertes”, los niños de otro origen “avanzados” desde los primeros días de escuela (1er año) presentan dos **puntos débiles** en el campo del conocimiento en lectura-escritura. Estos niños comprenden mal:

- Las funciones y las finalidades de la escritura (por qué leer y escribir?)
- El funcionamiento del código escrito (las reglas, ¿cómo funciona?)

Estas **dificultades conceptuales** están casi siempre asociadas a una falta de experiencia –**falta de práctica**– de la escritura y del universo de la escritura.

El tema de las diferencias (disparidades) iniciales en lectura-escritura es asunto de los deseos personales de los aprendices- lectores débiles o “poco avanzados”, desde el comienzo de la enseñanza normal de la escritura. Ellos son mal tratados por la pedagogía “ordinaria” y por la escuela “ordinaria”. El primer error consiste en proceder como si todos los niños llegaran a primer año en

igualdad en el campo del dominio de la lectura-escritura. Ellos están considerados como en el “punto cero” o en “la misma línea de partida”. Se aplica entonces a todos “el mismo tratamiento” o el “mismo método”. Para unos, el método es tradicional y para otros es moderno o “innovador”. Pero los resultados pueden ser similares: a la salida del primer año se encuentran las mismas diferencias que a la entrada, pero lo más grave es que las diferencias se ahondan porque los débiles, o menos avanzados, se relegan y el método es adaptado a los niños bien dispuestos o a los más avanzados –los que han adquirido habilidades en lectura y escritura y tienen las claves para acceder al saber-leer-escribir.

Se olvida o no se toca a los más frágiles.

Un segundo error conduce a ignorar –o al menos a subestimar– los obstáculos conceptuales específicos en el aprendizaje de la lectura-escritura... y se llega a desconocer las necesidades específicas de los niños aprendices de lectores frágiles o con riesgo de serlo.

El niño del “medio no lector” tropieza frecuentemente con dos obstáculos mayores para convertirse en lector-escritor. En primer lugar debe “cambiar el mundo”, “cambiar de cultura” o, más exactamente, adquirir una nueva cultura, o sea, nuevos comportamientos, nuevos centros de interés, nuevas formas de pensar, nuevos compañeros... Él debe comprometerse en una dinámica cultural –lo que los sociólogos y etnólogos llaman **aculturación**¹ que le va a permitir integrarse a

1. a) Proceso por el cual un individuo o un grupo asimila la cultura de otro grupo; b) adaptación de un individuo a la cultura extranjera con la que está en contacto.

la comunidad de letrados y a apropiarse de sus prácticas sociales y culturales de la escritura.

Esta empresa está casi siempre destinada al fracaso si la escuela se contenta con una enseñanza “ordinaria” o banal.

Para tener éxito, el niño desfavorecido necesita una escuela de cultura escrita, una **escuela lectora**; la escuela debe ser un hogar intelectual y cultural (en lectura y escritura) un centro de actividades (intelectuales y culturales) de lectura y de escritura. La primera característica –o la primera condición– de esta escuela de la cultura escrita (la escuela lectora) son los maestros lectores-escritores, maestros que leen y escriben regularmente... y sobre todo, maestros que son referentes o modelos para sus alumnos, a quienes transmiten el gusto y las prácticas de la lectura y de la escritura.

En segundo lugar, el niño desfavorecido debe “hacerse lingüístico”, debe cambiar la relación con el lenguaje, más precisamente, debe considerar la lengua (hablada) como objeto de estudio, de observación, de reflexión... y no solamente como algo útil para hablar. Para convertirse en lector-escritor no basta con ser hablador o con saber hablar. Es necesario también adoptar una nueva visión, un nuevo punto de vista o posición, como es la del lingüista. Por ejemplo, no basta decirle al niño “gato” y darle un sentido a la palabra gato; él necesita, además, reflexionar sobre la forma sonora de la palabra gato, sobre “la mecánica” de esa palabra: En gato se escucha

la “g” y la “a”. No basta decirle y comprender un enunciado verbal como un “bebé elefante juega en el río”; hace falta además, la reflexión sobre la organización sintáctica de esta frase, sobre los cortes y orden de las palabras: bebé + elefante + juega + río. Bebé es la primera palabra, río es la segunda palabra, juega es la tercera. No le es suficiente transmitir oralmente una información como “el gallo canta en el corral”. Es necesario, además, ser capaz de completar un enunciado verbal, anticipar una unidad léxica o gramatical (una palabra): “el gallo canta... el corral” falta **en**. Resumiendo, le falta una forma de inteligencia especial, la inteligencia de la lengua, inteligencia lingüística, lo que los lingüistas y psico-lingüistas llaman capacidades metalingüísticas².

Los niños desfavorecidos, los de medios “no lectores”, no pueden contar sino con la escuela para desarrollar esta inteligencia lingüística, pero esta empresa está destinada al fracaso si la escuela no les ofrece más que una enseñanza “ordinaria” o banal. Para sobresalir, este niño aprendiz-lector frágil o con riesgo de serlo, necesita una **escuela inteligente**, una escuela de la inteligencia (inteligencia lingüística), una escuela que estimule la actividad inteligente de los niños (su actividad como “lingüistas”): observar, analizar el funcionamiento de la lengua oral y escrita, “jugar con” la lengua...o con las lenguas (por ejemplo, el español y el kichwa).

Resumiendo, el niño necesita una escuela que le enseñe a reflexionar y a pensar en la lengua.

2. Las capacidades metalingüísticas comprenden en particular la conciencia fonológica y la conciencia sintáctica y también la conciencia léxica, la conciencia morfológica, la conciencia textual.

¿Qué hacer?

Existen escuelas y prácticas pedagógicas “del éxito”(escuelas exitosas). Presentaré a dos de ellas a partir de investigaciones que he efectuado en Francia, cerca de París, en los medios llamados desfavorecidos.

En la primera investigación me interesé en diez maestros de CP (primer año: son maestros eficaces, exitosos). ¿Cómo se comportan estos maestros para obtener buenos resultados en lectura-escritura con un público “difícil” o “frágil”? ¿Cuáles son sus métodos de trabajo, sus prácticas pedagógicas, sólo en el dominio de la escritura?

El resultado principal de esta investigación es que, más allá de las particularidades de cada uno, estos diez enseñantes se parecen mucho, pues aun sin tener “el mismo método”, es decir, el mismo manual o el mismo material, ellos tienen los mismos **métodos de trabajo**.

1. Consagran mucho tiempo (2 ½ hs. por día) a las actividades de lectura-escritura: 1 h. ½ a la enseñanza sistemática y 1 h. a actividades menos formales³ (actividades de lectura y escritura).
2. Practican una **pedagogía abierta** de escritura. Utilizan a más del manual (o del material didáctico cotidiano), soportes variados: álbumes de literatura infantil, textos producidos en clase, revistas para niños, libretas documentales... Apelan de tiempo en tiempo a más de las lec-

ciones de lectura-escritura, a técnicas (“métodos”) activos: biblioteca escolar, correspondencia escolar, talleres de escritura...

3. Organizan diariamente la enseñanza sistemática –lecciones de lectura– de la escritura según el método de las siete secuencias o “método de las 7 S”. Cada una de las siete secuencias es corta (10 a 15 min.) y está centrada en una tarea⁴.
 1. Preparar el encuentro con el texto. Ejemplos: interpretar la imagen que acompaña el texto. Formular hipótesis sobre el contenido del texto para leer (“historia”).
 2. Descubrir y explorar el texto (texto corto de 2 a 3 líneas). Ejemplos: tratar de encontrar en el texto los personajes, los lugares, los acontecimientos que han sido identificados antes en la imagen (en la secuencia 1).
Acceder a la comprensión general del texto. Al final de la secuencia, el maestro lee en voz alta el texto y los niños siguen, acompañando la lectura del maestro.
 3. Estudiar y leer una frase.
 4. Estudiar la grafía (ortografía) de una palabra o de varias.
 5. Estudiar un elemento del código o de las combinaciones.
 6. Producir individualmente un corto enunciado escrito. Ejemplos: Escribir una frase dictada por el maestro. Producir una frase escrita (o dos) sirviéndose del texto y de las palabras es-

3. En Francia, la jornada escolar dura 6 horas.

4. La presentación señalada arriba corresponde al período octubre-diciembre (1er. trimestre del 1er. año: el CP).

tudiadas precedentemente. Escribir una frase memorizada (en forma autodidacta). Escribir una “breve historia”.

7. Producir en grupo reducido un texto (“una historia”) que dictan al maestro. Ejemplos:

- Reformular y re-escribir la historia leída anteriormente.
- Escribir el resumen de un relato leído en voz alta por el maestro.
- Escribir la continuación (o imaginar otro fin) de la historia leída con anterioridad. Escribir una corta historia a partir de una imagen o de una serie de imágenes.

Este “método de las 7 S” presenta varios caracteres remarcables:

- *za v vv za v* : ofrece 1 1/2 h diaria (aproximadamente) de enseñanza metódica de la lectura.
- *Imperativo*: se desarrolla en siete secuencias didácticas que trabajan metódicamente, cada día, siete componentes del aprendizaje de la lectura.
- *Integral*: trabaja cada día, de manera metódica, los cuatro niveles de la escritura: el texto, la frase, la palabra, el fonema y la combinación de letras-sonidos. Trabaja cada día, de manera metódica, las dos fases de la lectura-escritura: el saber leer (tratar con informaciones escritas) y el saber escribir (transmitir informaciones escritas).
- *Interactivo*: trabaja diariamente de forma equilibrada, los saberes ligados al código y asociados a la comprensión de los textos.

Durante una segunda investigación, me pregunté cuáles serían los efectos de una ayuda “post-escolar” en lectura-escritura con niños frágiles de segundo año de educación primaria. ¿Qué pasaría si se diera a los niños poco favorecidos aquello que reciben por la tarde, después de la escuela, en la casa, los niños más favorecidos en el dominio de la lectura-escritura?

Para responder este interrogante yo he creado y evaluado una acción post-escolar: un club de lectura-escritura compuesto de cinco niños frágiles en lectura-escritura propuestos por el maestro. Se trata de un taller de lectura-escritura fuera de la escuela que funciona cuatro veces por semana en locales escolares, después de terminada la escuela (de 16H30 a 18H00). El taller está animado por un enseñante: sea un animador socio-educativo, sea por un estudiante universitario. Dura seis meses (de noviembre a junio).

Este club tiene una doble naturaleza: interviene en la parte extra-escolar del aprendizaje de la lectura-escritura, esto es, en el tiempo en que el niño-alumno consagra fuera del tiempo escolar, fuera de las horas oficiales de enseñanza, a volver a leer, revisar o completar lo que él ha estudiado en clase. Está también próximo a la familia y el taller trata de asociar a las familias comprometidas en la actividad de aprendizaje de sus niños.

La acción de este club es doble, pues acciona dos palancas al mismo tiempo. En primer lugar, ofrece a los niños una ayuda –un complemento– intenso: una hora diaria durante seis meses, actividades de lectura-escritura variadas y organizadas:

releer un pequeño texto estudiado en clase (10 a 15 min.), descubrir y comprender una “lectura sorpresa” (5 min.), realizar juegos de lectura o de escritura (10 a 15 min.), hacer un “juego de sonidos” (1 a 2 min.), leer o escribir una pequeña historia con la ayuda del animador, es decir, practicar la lectura como la escritura compartida (5 min.), escuchar al animador la lectura de una bella historia (5 min. aproximadamente.).

En segundo lugar, el club de lectura ofrece a los padres –incluidos los padres no lectores– medios de participar en la acción del club, encontrar al animador una vez por semana durante 2 a 3 minutos, concurrir a 2 o 3 reuniones de información y de intercambio, asistir a 4 o 5 sesiones del club, utilizar la revista que ofrece el club cada mes, hablar regularmente del club y de la escuela con el niño, mirar con él los libros y el cuaderno del club...

Primeros resultados: cuando la acción del club se realiza en buenas condiciones, más del 80% de

los niños salen de la “zona roja” o “peligrosa” que es la de los alumnos con serias dificultades y más del 80% de los padres participan de manera satisfactoria en la acción.

Para concluir

Me limitaré a dos observaciones:

Primero: no hay fatalidad –o determinismo– para el fracaso en lectura en los niños de Francia que viven en medios llamados desfavorecidos o no lectores. Cuando la acción pedagógica es de calidad, y es a la vez, densa, intensa y abierta (plural), puede llegar a tener éxito en lectura-escritura en casi todos los niños frágiles.

Segundo: la acción pedagógica eficaz puede situarse en la escuela por supuesto, pero también fuera de ella, en el tiempo y en un marco extra escolar.

Capacitación docente en lectura y escritura y la calidad de la enseñanza¹

Mercedes Carriazo

3

Los enfoques pedagógicos en la formación de los docentes:

La formación permanente de los profesores comenzó a ser una práctica extendida a partir de los inicios de la década de 1970. En esta charla, se mostrarán los cuatro principales enfoques que han dirigido la capacitación de docentes desde ese entonces hasta hoy y los principios en los que se basa una propuesta para la capacitación de docentes, centrada en aprendizajes significativos y, por consiguiente, la que realmente puede mejorar la calidad de la educación, en mi criterio y según la sistematización que he realizado de mi práctica de 15 años en capacitación de docentes.

Un enfoque (modelo) pedagógico es un conjunto de principios teóricos y prácticos, que orientan el diseño y puesta en marcha de cualquier proceso educativo y, como tal, de un programa de formación de profesores.

Algunos autores, como Not (1983) y De Zubiría (2006), han propuesto un esquema para la descripción de los enfoques (modelos) pedagógicos, que presenta de manera ordenada las cuestiones

pedagógicas esenciales que cualquier propuesta de formación debe resolver. Este esquema permitirá dilucidar la relación entre las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las prácticas en la formación de docentes.

Los criterios que proponen Not y De Zubiría son:

A. Concepciones fundamentales: supuestos teóricos, antropológicos y sociales

- a. Teoría del aprendizaje: ¿Qué es aprendizaje, enseñanza? ¿Cómo se aprende? ¿Cómo evoluciona la capacidad de aprender? ¿Qué papel cumple cada actor y contexto en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
- b. Concepciones antropológicas y sociales: ¿Qué es el ser humano; la sociedad? ¿Qué función se le asigna a la enseñanza y el aprendizaje en la sociedad?

B. Diseño curricular

- a. Propósitos.
- b. Contenidos.

1. Esta conferencia forma parte de la tesis de doctorado en formación inicial y permanente de profesionales de la educación e innovación educativa, de la misma autora y titulada: Propuesta de "Formación de docentes en aprendizajes significativos del lenguaje" Análisis y proyecciones.

- c. Método: organización, didácticas.
- d. Secuencia.
- e. Recursos.
- f. Evaluación: ¿Con qué criterio y de qué manera se ponderan los resultados del proceso? ¿Cómo se usa la evaluación?

Todo programa de formación debe decidir sobre cada uno de estos aspectos.

De Zubiría (2006) propone una clasificación de los enfoques pedagógicos según el sentido que se da al proceso de formación: heteroestructurante / autoestructurante / interestructurante (síntesis dialéctica de los otros dos enfoques).

Por su parte, Amaya (1996), en una evaluación de los programas de formación permanente del IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, en Bogotá), identifica dos tendencias históricas: una, dirigida a la instrumentación conductual de la práctica docente, que prevaleció durante la década de 1970; y otra, orientada a la investigación y reconstrucción de la práctica educativa, que tomó fuerza a partir de 1985.

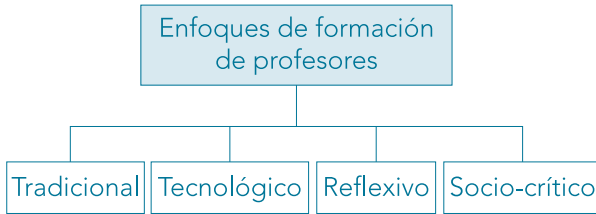
De otro lado, Gómez (2002) realiza una caracterización de las concepciones más relevantes sobre formación de docentes. La primera, basada en una epistemología empírico-analítica, de corte positivista, realista y reproductiva. La segunda, basada en una epistemología interpretativa, con carácter constructivista, hermenéutico y cultural. Y la tercera, basada en una epistemología crítica, de corte reconstructivo, participativo, democrático y militante, orientada a la acción. Esta última

representaría una síntesis dialéctica de los anteriores enfoques.

Por su parte, Vaniscotte (1998) traza los perfiles de los distintos tipos de profesores, con base en sus competencias típicas, cada uno de los cuales es producto de una concepción y una formación profesional diferentes: el profesor instruido, aquel que domina el saber; el práctico-artesano, aquel que ha adquirido sus conocimientos en el marco de actos contextualizados; el técnico, aquel que ha adquirido sistemáticamente la técnica del saber hacer; el práctico-reflexivo, el que se ha hecho con un saber empírico, sistemático y comunicable, o más o menos teórico; y el protagonista social, comprometido en proyectos colectivos y consciente de las consecuencias antropológicas de la práctica cotidiana. Según este autor, el enfoque actualmente dominante es el del profesor reflexivo.

Como producto del análisis, la comparación y la síntesis de estas propuestas, he construido un esquema propio para clasificar, describir y contrastar los distintos programas de formación de profesores, según el enfoque pedagógico al que corresponden sus concepciones básicas y los rasgos del diseño curricular que proponen.

Agrupé las distintas propuestas de formación dentro de cuatro grandes enfoques. Pese a que las propuestas agrupadas dentro de un mismo enfoque comparten rasgos esenciales, es necesario advertir que cada una de ellas alberga, naturalmente, múltiples matices. De manera muy esquemática, se rotula cada uno de estos enfoques generales, de la manera siguiente:



Enfoque tradicional: es un enfoque pedagógico típicamente heteroestructurante, academicista y normativo, sintonizado con las necesidades disciplinarias de la sociedad industrial, e identificado con una concepción del aprendizaje como transmisión, o incluso inoculación de conocimientos y normas por medio de la repetición.

Enfoque tecnológico: es el primer enfoque pedagógico que se propone de manera deliberada la transformación de la educación y, a través suyo, de la sociedad. Es también un enfoque heteroestructurante, academicista y partícipe de una concepción del aprendizaje como transmisión de conocimientos. Esta se identifica con la lógica empírico-analítica de la que habla Gómez y con el enfoque instrumental descrito por Amaya.

Enfoque reflexivo: surge como reacción a la unidireccionalidad de anteriores concepciones del aprendizaje, y sostiene que es el individuo, a través de su práctica, quien genera su propio proceso de aprendizaje y desarrollo.

Enfoque socio-crítico: surge como reacción al espontaneísmo de los enfoques reflexivos, reivindicando el papel de la cultura y de la mediación pedagógica dentro del proceso de aprendizaje y desarrollo. Este enfoque pretende recoger los

aciertos del enfoque reflexivo, en tanto reivindica la actividad del individuo como centro del proceso de aprendizaje, pero propone una revaloración de la cultura, frente a la deleznable creencia de que el aprendiz puede reconstruir, mediante su actividad espontánea, el conocimiento acumulado por la humanidad durante miles de años.

De otro lado, tanto los enfoques reflexivos como los socio-críticos proponen un redimensionamiento del ser humano, antes entendido de manera simple y lineal, para considerar las múltiples dimensiones de su desarrollo que, según De Zubiría (2006), son: la dimensión cognitiva, la dimensión valorativa o actitudinal y la dimensión práctica o procedimental.

La finalidad de esta charla es suscitar una reflexión sobre los enfoques para problematizar y promover la transformación de las prácticas en la formación docente en función del mejoramiento de la calidad educativa.

Enfoque tradicional de formación de profesores

A pesar de la tendencia a la innovación en educación, los enfoques tradicionales de formación siguen siendo, en la práctica, los más extendidos. Lo llamo tradicional por la forma en que se trasmite: por tradición (no se conoce su origen o es remoto; siempre ha sido así; se considera la forma natural como suceden las cosas). Las prácticas se reproducen de manera tan natural como si no fuera posible otra alternativa. La dificultad para modificarla le da su fuerza.

Desde este enfoque, la educación consiste en un proceso de transmisión, en el que la escuela y el maestro “depositan” los conocimientos acumulados por la ciencia en la mente del alumno, quien es un receptor pasivo. En ese sentido, el tradicional es un enfoque heteroestructurante.

La escuela tradicional ve a la ciencia como un cúmulo de informaciones que reflejan las propiedades del mundo real y no como un método de aproximación sucesiva al entorno. Este cúmulo de informaciones es el que la escuela se propone transmitir.

Tiene su origen en el siglo XIX, en un contexto en el que se impone un modelo industrial de sociedad, en el que el trabajo altamente fragmentado, la repetición rutinaria de tareas simples, y los rigurosos horarios de la fábrica se convierten en valores supremos. Pretende formar el tipo de individuos que requiere esa sociedad emergente: individuos capaces de repetir una tarea rutinaria y simple por largos períodos, de manera veloz y con poco gasto de energía y recursos; y dispuestos a cumplir, sin cuestionar, los horarios y las normas de la fábrica.

Por su naturaleza, este enfoque formativo no es conciente de sí mismo y más bien se piensa como la forma natural, y por tanto única, de concebir y practicar la educación. Por esta razón no se plantea de manera explícita las cuestiones pedagógicas fundamentales. No distingue entre la formación disciplinar del maestro y la formación pedagógica. En palabras de Gómez (2002), el conocimiento de la disciplina específica se equipara a la competencia para la enseñanza de la misma.

El método de formación es masivo, pero individualista (no es relevante el intercambio de ideas entre pares para propiciar mejores aprendizajes). Las actividades características son: la repetición y la memorización de informaciones específicas. Los profesores son formados para convertirse en seguidores de libros de texto y guías didácticas.

Concibe el aprendizaje como un proceso de acumulación y no de transformación o cambio cualitativo; no existen las operaciones de pensamiento. Los programas no se ocupan del proceso por el cual se produce un cambio en la mente del individuo, sino sólo del contenido que ha de ser incorporado. Por ello, limita la posibilidad de propiciar el aprendizaje y de comprender las dificultades de tal proceso, para poderlas afrontar con nuevas estrategias de enseñanza.

La definición de la secuencia no está orientada a adecuar los contenidos y las actividades de aprendizaje a las características psicológicas y de desarrollo de los estudiantes, sino que está determinada por atributos del contenido, tales como la secuencia cronológica de acontecimientos históricos, o el orden convencional de las letras del alfabeto, por ejemplo.

Los recursos que emplea son compilaciones de las informaciones que han de incorporarse, tales como libros de texto que contienen las “lecciones” de las que el estudiante habrá de dar cuenta.

La evaluación se centra en ponderar la capacidad del estudiante para reproducir los datos proporcionados. Y el uso de los resultados de la

evaluación apunta, sobre todo, a imponer una sanción social al aprendiz, positiva o negativa.

Limitaciones

Se distancia de las necesidades y criterios de los maestros. Se define desde la autoridad. Homogeniza a los docentes y los considera entes pasivos. No genera motivación en los estudiantes. Se limita a la acumulación de datos. Es insuficiente para resolver retos actuales de la educación.

No proporciona al maestro herramientas suficientes para orientar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, pues está centradas solamente en informaciones particulares.

Es improbable que el profesor construya una estructura dinámica de pensamiento, que lo lleve a sus propias reflexiones y pensamientos y que le permita resolver de manera razonable y recursiva los problemas de su práctica docente. Menos probable aun, es que un profesor formado en ese paradigma, pueda dinamizar el pensamiento de sus estudiantes.

Enfoque tecnológico de formación de profesores

Frente al enfoque tradicional se produce, a partir de la década de 1970, un auge de nuevos programas de formación de profesores, identificados de manera general con los postulados de la tecnología educativa (Amaya, 1996). La idea básica que orienta a este enfoque es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores las reproduzcan en clase. Esta concep-

ción está avalada en trabajos realizados en los años setenta y ochenta por Sparks y otros investigadores, sobre enseñanza eficaz (Imbernón, 1998).

Irrumpe, por primera vez en la enseñanza, la ciencia pedagógica. Y por primera vez, la educación se piensa a sí misma de manera crítica, y se plantea la necesidad de transformarse, dados los pobres resultados obtenidos bajo el anterior enfoque en términos del desarrollo en los estudiantes de competencias para resolver problemas, afrontar de manera solvente nuevas situaciones, crear, e incluso tomar decisiones. Bajo la orientación de este enfoque, hizo su aparición la modalidad de formación permanente de maestros y tuvo lugar una proliferación de nuevos cursos de actualización.

Este enfoque no cambia las principales bases conceptuales del enfoque tradicional. Concibe el aprendizaje, especialmente el de los maestros, como un proceso de transmisión de conocimientos. Supone que el conocimiento existe como verdad absoluta, que enseñar es igual a transmitir verbalmente la información, que evaluar es medir la capacidad de reproducir información y que los textos contienen la verdad; premisas todas heredadas de la concepción tradicional de la formación. Según Rodríguez (2000), el enfoque tecnológico encuadraría en la situación de imitación y mantenimiento, en el cual los profesores son seguidores de libros de texto y guías didácticas.

Parte de la premisa de que los maestros están desactualizados: sus conocimientos disciplinares y pedagógicos han perdido vigencia y también las prácticas basadas en ellos. Pretende brindar a

los maestros conocimientos actualizados, lo que permite ajustar sus prácticas a las nuevas demandas educativas.

Los especialistas y expertos son los que deciden qué, quién y cómo debe hacer la institución educativa y, al maestro, se le asigna el papel de administrador del proceso educativo y de ejecutor de propuestas pensadas y diseñadas por otros (Amaya, 1996). El profesor es sujeto pasivo de la transmisión episódica de conocimientos. En ese sentido, podría ser clasificado dentro de los enfoques heteroestructurantes.

Los contenidos de los programas de formación no se limitan a la formación disciplinar específica de los maestros; comprenden una serie de formulaciones acerca de la relación de causa y efecto entre determinados métodos y los resultados de aprendizaje que propician (Gómez, 2002). Se cree que el proceso de mejoramiento de la educación puede ser diseñado desde afuera, según el conocimiento de esas leyes causa-efecto entre métodos y resultados de aprendizaje. Por ello, no considera importante la participación de los docentes en la construcción de las reformas, sino sólo en la instrumentación de las mismas.

Incorpora la idea de que este es un proceso complejo de desarrollo, con diferencias cualitativas entre distintos niveles de operación del pensamiento.

No le da mayor importancia a los procesos de intercambio entre profesores y centra el proceso en el profesor individual, aunque dentro de modalidades colectivas e incluso masivas de formación.

Las didácticas siguen basándose en la reproducción de los conocimientos impartidos por los

especialistas en los cursos de actualización. Introduce innovaciones en lo relativo a los recursos educativos, pues incorpora instrumentos de enseñanza novedosos y procura poner a los maestros a tono con las nuevas tecnologías computacionales y de comunicación, aplicadas a la educación.

La evaluación está orientada a los resultados, no a los procesos, y tiende a ponderar si la conducta del maestro (o del estudiante) se adecúa o no a los modelos didácticos impartidos en los cursos de actualización.

Limitaciones

Mecaniza el quehacer de los maestros y los procesos de conocimiento y reduce la enseñanza a la transmisión de conocimientos y a la aplicación de tecnologías y procedimientos. Desconoce el papel de maestro y alumnos en la generación de conocimientos y pretende enseñarle al docente cómo actuar. Como el docente no se ha planteado una reflexión, interviene en las situaciones de clase de manera ineficiente.

Enfoque reflexivo de formación de docentes

Como respuesta a las debilidades del enfoque tecnológico surgieron nuevos enfoques que proponían transformar la experiencia de aprendizaje del profesor, para que esto a su vez, posibilitara transformar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Assael y Guzmán, 1992).

El enfoque reflexivo concibe la formación como un proceso continuo y prolongado que

tiende a cuestionar y desestructurar las representaciones que los docentes han construido sobre lo educativo y lo pedagógico, con el fin de orientar el quehacer docente hacia la construcción de sentidos, sobre la base de la reflexión y el debate alrededor de la práctica cotidiana. Aquí el principal protagonista es el maestro, cuyo saber debe ser recuperado y pensado.

Plantea la interacción entre teoría y práctica la teoría sirve para responder (por qué hacemos lo que hacemos) a preguntas surgidas de la práctica cotidiana del maestro (qué hacemos y cómo). Los procesos de formación surgen de la discusión y concertación con los maestros y se construyen a partir de proyectos que los docentes adelantan. Se proyecta hacia la consolidación de procesos de autoformación, articulados a procesos de investigación que permitan al maestro convertirse en investigador de su propia práctica y constructor de teoría pedagógica que explique la realidad escolar (Amaya, 1996).

Aprender o saber algo consiste en poseer la capacidad de actuar con competencia en un dominio determinado (Condemarín y otros, 1993; Carvajal, 1994). No es posible depositar conocimientos en la mente de alguien. El proceso de aprendizaje y desarrollo es un proceso de construcción de las estructuras cognitivas, valorativas y de acción, que tiene su origen en la actividad del individuo, en la interacción directa con su medio, y en la reflexión sobre esa actividad o práctica. En rigor, las personas no aprenden, sino que descubren e inventan la realidad. Es un enfoque autoestructurante.

El individuo no es un sujeto pasivo en el proceso de aprendizaje (Fuentes, 2000). Es un proce-

so dialéctico, que ocurre en las interacciones entre el estudiante y su entorno natural y social. El maestro reflexiona sobre su propia práctica, como actividad central del proceso de formación. Así se convierte en investigador pedagógico, dispuesto a transformar sus prácticas.

Incorpora los conocimientos que los profesores han construido a través de su formación y de su experiencia profesional. Permite vincular de manera emocional al profesor, en la medida que este siente que su aporte al proceso educativo es valioso.

En el enfoque reflexivo, el profesor diseña el currículo y elabora sus propios materiales, en conjunción con su equipo de ciclo o de centro.

Este enfoque sienta las bases para la formación de individuos y grupos concientes de su valor y capaces de tomar decisiones y emprender iniciativas para transformar su entorno.

Le otorga una gran importancia al diálogo, el debate y la deliberación dentro de los procesos formativos. Favorece el pensamiento relativista y crítico y propicia ambientes favorables a la formación de valores democráticos como el pluralismo, la tolerancia y el diálogo como principio de la convivencia y la construcción social.

El enfoque reflexivo de formación de profesores opta por la formación ubicada en el centro de trabajo y orientada fundamentalmente por las necesidades y los intereses del centro y de los profesores del plantel, en modalidades como talleres, grupos operativos, redes locales de formación e interaprendizaje que propicien intercambios y debates formativos.

Reconoce la singularidad de las situaciones de aprendizaje, derivada de los contextos en los que estas tienen lugar.

Los programas de formación se deben ajustar a las necesidades de cualificación específicas que requieran los grupos de profesores a los que estén dirigidos, a las necesidades de la institución escolar para la que trabajan y a su plan de desarrollo educacional, así como al grupo de población escolar que atiende.

Incluye las dimensiones del desarrollo intelectual, emotivo, social, valorativo y práctico. Por ello introduce este tipo de propósitos y contenidos.

Considera la formación como proceso permanente y progresivo, en donde los conocimientos van adquiriendo niveles crecientes de profundidad y complejidad y se relacionan de manera orgánica con la práctica. La formación no consiste en episodios desconectados de transmisión de conocimientos. Cada evento formativo se encadena lógicamente con el anterior y da lugar a eventos posteriores, también consecuentes.

La formación docente guiada por el enfoque reflexivo se propone, pues, habilitar a los docentes para aprender de la investigación y la reflexión sobre la práctica y, a partir de ellas, construir conocimiento pedagógico útil.

Le interesa más el proceso que el resultado. Define los contenidos del aprendizaje en función de los intereses de los aprendices y del curso de sus indagaciones autónomas. Por eso serán flexibles y variarán de acuerdo al grupo involucrado y de acuerdo al momento en que se encuentre el proceso de indagación de ese grupo.

Prescinde de recursos provenientes de fuera de la institución y alienta la producción endógena de recursos pedagógicos y materiales educativos. Los recursos requeridos dentro de los programas de formación guiados por el enfoque reflexivo son, preferentemente, aquellos que requiere la investigación.

Privilegia el seguimiento de los procesos, más que la calificación de los resultados del aprendizaje. El parámetro de la evaluación es el propio individuo y sus antecedentes. Evalúa el desarrollo de competencias, es decir, de habilidades o destrezas para resolver problemas complejos en contextos concretos, a partir de los conocimientos apprehendidos y el entrenamiento previo.

La evaluación es cualitativa, es decir, da cuenta de las características particulares del proceso de cada individuo, de su estilo de aprendizaje, e incluso de los rasgos de su personalidad. Tiene carácter formativo, retroalimenta el proceso del aprendiz, para mejorar sus niveles de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, sobre sus limitaciones y sus fortalezas, lo que facilita que el mismo aprendiz impulse y conduzca su propio proceso de aprendizaje.

Limitaciones

Desdeña la formación teórica.

Enfoque socio-crítico de formación de profesores

Es una síntesis de los aportes de los enfoques heteroestructurantes y autoestructurantes (Gómez,

2002; De Zubiría, 2006), y por ello, es un enfoque interestructurante (Not, 1983; De Zubiría, 2006).

El enfoque sociocrítico surge como reacción al espontaneísmo propio de los enfoques reflexivos; reivindica el papel de la cultura y de la mediación pedagógica dentro del proceso de aprendizaje y desarrollo. Recoge los aciertos del enfoque reflexivo, en tanto reivindica la actividad del individuo como centro del proceso de aprendizaje, y considera las múltiples dimensiones de su desarrollo como ser humano integral. Sin embargo, propone una revaloración de la cultura, frente a la endeble creencia de que el aprendiz puede reconstruir, mediante su actividad espontánea, el conocimiento acumulado por la humanidad durante miles de años. La denominación de socio-crítico, pretende reflejar la coincidencia con el principio de reflexión sobre la práctica, pero introduce la necesaria relación crítica entre los procesos de reflexión e indagación autónoma y los elementos que aporta la conexión con la producción social de conocimiento, elementos culturales y teóricos que enriquecen tales procesos de indagación.

Cree que el aprendizaje no es un proceso de transmisión, pero tampoco se limita al puro descubrimiento. En términos de Giné (1998), el aprendizaje consiste en un "un proceso dinámico e interactivo que no es el resultado de una copia idéntica de los contenidos enseñados, sino que su interiorización supone una elaboración personal y única, cada vez más compleja".

Representa la síntesis dialéctica entre los enfoques heteroestructurantes y los enfoques autoestructurantes.

Incluye, en el proceso de formación, las teorías pedagógicas contemporáneas, propiciando una apropiación significativa de las mismas y su incorporación a la transformación efectiva de las prácticas de aprendizaje y enseñanza de los maestros.

Involucra la necesaria relación orgánica entre la práctica del individuo y el contexto social en que ella tiene lugar, la cual condiciona los marcos de la misma, en tanto que el individuo es tributario de su cultura.

Los profesores son el puntal del sistema educacional y, de la calidad de su trabajo depende la productividad del sistema. Por esto, el diseño de un programa de formación de docentes debe centrarse en los procesos de estructuración teórica y práctica de los profesores, y no sólo en las directrices trazadas por los intereses y las prioridades establecidas desde el exterior de estos procesos.

El enfoque socio-crítico define como propósito central fundamentar la práctica pedagógica de los maestros, ampliando la comprensión y el dominio del saber disciplinar y la capacidad para investigar e innovar en el área de desempeño (IDEP, 2000-2001). Los planes de formación deben ofrecer herramientas sólidas y suficientes para que los educadores que participan en ellos lleguen a ser cada vez más autónomos en la formulación de sus propuestas pedagógicas y en el desarrollo y evaluación de las mismas (Secretaría de Educación Distrital, 1997). Por su parte, Leyton (1975) enfatiza en la necesidad de trasladar los resultados del perfeccionamiento docente a la práctica del aula.

Los contenidos se centran en aquellos que constituyen los aspectos centrales del desempeño de los docentes, a la hora de afrontar situaciones problemáticas en el aula: a. Identificación de la situación problemática; b. Búsqueda de la información empírica relevante; c. Determinación de aspectos teóricos conceptuales relevantes; y d. Propuesta de solución. Recoge tanto los elementos de reflexión sobre la práctica concreta, como aquellos relacionados con el enriquecimiento teórico de la reflexión pedagógica. Plantea que el proceso de transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje debe trascender la observación y reflexión sobre la práctica, incorporando conocimientos producidos por fuera de esa práctica concreta, en el seno de la investigación teórica en psicología y pedagogía.

En las relaciones sociales e institucionales se deben combinar esquemas diversos que permitan una interacción adecuada entre los elementos endógenos y exógenos del proceso formativo. Esto implica la configuración de grupos y redes de interaprendizaje a nivel micro (el grupo de profesores de área, el grupo de profesores del plantel educativo), medio (grupos de interaprendizaje entre profesores de una localidad) y macro (que involucre los elementos del sistema educativo visto globalmente).

Se deben desarrollar relaciones orgánicas entre los profesores, las escuelas y los centros especializados de investigación y divulgación en formación de docentes, como las universidades. De igual manera, se debe propiciar una interacción fluida entre las escuelas y las comunidades dentro

de las que estas operan, para garantizar que a los procesos de formación se integren las necesidades, los intereses y las visiones de la sociedad a la que el sistema educativo se debe.

En este sentido, Lomas (2001) plantea que "las acciones de formación permanente del profesorado se orientan al fomento de los procesos de reflexión, experimentación y evaluación de la acción educativa".

En el aspecto de las didácticas también se requiere, como en aspectos anteriores, una combinación de recursos que garantice la integralidad de los procesos de formación. Esta combinación debe incluir, entre otros, cursos y talleres teóricos y prácticos, tomados fuera de la escuela por los profesores; procesos de acompañamiento en el aula a los profesores; sesiones de auto y hetero evaluación entre formadores y profesores; sesiones de planeación del mejoramiento de la práctica; sesiones de interaprendizaje entre profesores; y jornadas de socialización del trabajo en el aula, de cara a la comunidad.

Las dinámicas de trabajo que incluyen el intercambio de experiencias y la discusión colectiva de los problemas de la enseñanza, contribuyen a explicitar los factores implícitos de las prácticas, permiten realizar una evaluación crítica de las mismas y conducir a su transformación conciente. Estos serían métodos dialógicos y deliberativos que permitirían, según afirma Leyton (1975), aprovechar la fuerza didáctica latente que existe en cada profesor para ponerla al servicio de sus colegas y trasladar los resultados del perfeccionamiento docente a la práctica del aula.

En cuanto a la secuencia del proceso formativo, el enfoque socio-crítico plantea que el proceso educativo debe recorrer etapas sucesivas, en un proceso de cualificación escalonada, que requiere de tiempos de reflexión y maduración conceptual en diferentes momentos y que permite entender cómo se aplican los aprendizajes teóricos.

En lo que concierne a los recursos, hay una mayor presencia e importancia de los materiales teóricos, representados en recursos bibliográficos y otras fuentes documentales, en el proceso de formación, siempre relacionados, claro está, con los procesos de mejoramiento de la práctica.

La evaluación se configura como una síntesis de los anteriores enfoques, en tanto integra la heteroevaluación, del capacitador por ejemplo, con la autoevaluación del profesor sobre su práctica. Esto viabiliza, a la vez, aprendizajes más significativos relacionados con el quehacer cotidiano, desde las propias percepciones, pero también más profundos y enriquecidos con el filtro de perspectiva teórica que aportan los centros especializados de formación.

De otro lado, el enfoque socio-crítico, recogiendo los aciertos del enfoque reflexivo, procura romper el carácter privado de la actividad del aula, para promover procesos continuos de interevaluación entre profesores, de los que se beneficia tanto quien observa como quien es observado.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL MODELO DE "FORMACIÓN EN APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS DEL LENGUAJE"

1. La capacitación permanente de profesionales de la educación en ejercicio no parte de cero. Esta formación se dirige a grupos heterogéneos de docentes, que ya tienen una formación inicial y que les ha aportado unos conocimientos sobre la educación y en particular sobre el acto de enseñar y aprender. La mayoría de los docentes siente que posee el bagaje que se requiere para ser un buen maestro. Cualquier formación que no tenga en cuenta quiénes son los aprendices (docentes más o menos calificados y docentes con más o menos experiencia) está condenado al fracaso.

Es necesario que la capacitación tenga en cuenta lo que los docentes saben y los conduzca a contrastar sus saberes y a reflexionar sobre ellos y sobre sus prácticas. Esto hará que la capacitación tenga mayores probabilidades de éxito. La capacitación que parte de los saberes del docente tiene un impacto positivo en la actitud de los maestros frente a ella, al menos en dos aspectos; uno emotivo: se sienten valorados en lo que saben y lo que hacen (como adultos y como profesionales), y otro racional: las prácticas y los saberes los construyen ellos, con base en la relación y contrastación entre lo que saben y lo nuevo que se les propone. Pero además, reciben apoyos de colegas suyos que no juzgan su desempeño y no asumen la actitud de sabelotodos, sino que acompañan al docente en la construcción o reconstrucción de un nuevo saber, o un saber de mejor calidad.

2. La formación de docentes debe recorrer secuencialmente por unas etapas, en un proceso

de cualificación escalonada. Requiere de tiempos de reflexión y maduración conceptual en diferentes momentos del proceso, modelado por parte del capacitador, para entender cómo se aplica lo que ha aprendido teóricamente, y requiere sucesivos ensayos de aplicación de su parte.

Todos los seres humanos aprendemos por progresivos acercamientos al objeto de aprendizaje. Cualquier propuesta de enseñanza y aprendizaje que se quiera ofrecer a los docentes requiere de una comprensión, que va asentándose en su "haber" intelectual y práctico, poco a poco. Primero, debe darse una comprensión que pasa por una reflexión sobre lo que sabe; luego, una contrastación de lo que sabe con los nuevos aprendizajes; después, una aplicación personal que le da una primera experiencia profunda del aprendizaje; y, más adelante, unas sucesivas aplicaciones que van desde pensar cómo puede hacerlo con sus alumnos hasta llegar a la aplicación o aplicaciones con ellos presentes, además de la observación de cómo lo aplica el capacitador. Al final, este proceso ha permitido una diferenciación clara entre los distintos aprendizajes que ha adquirido y esta diferenciación producirá mayor precisión de cada uno. Es decir, un aprendizaje significativo y que será la base para que el docente trascienda los límites de los aprendizajes mismos y pueda convertirse en un innovador en el aula. Esto se fundamenta en Ausubel (1999, capítulo 9).

3. Aquello que el maestro no aprenda significativamente, no es posible que lo transmita significativamente a sus estudiantes.

Para que un docente pueda propiciar aprendizajes significativos en sus estudiantes, primero debe construir significados para sí mismo, sobre las enseñanzas que trabajará en su aula. El significado es el centro de todos los aprendizajes. Por ello, la construcción de significados para sí ha de ser una meta de la capacitación de docentes. Todo lo que aprenda el docente en la capacitación debe aprenderlo de manera razonada. Debe convertir la idea en suya, gracias a este trabajo de razonamiento que realiza. Pero esto no sólo hace parte de la metodología, sino que el contenido mismo está pensado como un todo razonado. Por ejemplo, comprender y experimentar que la lluvia de ideas debe hacerse con base en la superestructura del tipo de texto que se va a producir (carta: saludo, cuerpo de la carta o contenido principal y despedida; o cuento: título, inicio, nudo y desenlace), lo llevará a aplicar este proceso de manera clara, planificada y eficiente en el aula. Es decir, lo llevará a que la lluvia de ideas sea un insumo para la planificación, del que se podrán extraer y organizar las ideas que finalmente deben desarrollarse en la textualización.

Al no comprenderlo así, esto pasa a ser una regla de acción más, sin sentido para él y dará como resultado que lo aplique de esa manera o de cualquier otra. Es decir, simplemente hacer una lluvia de ideas, por hacerla, pero no como insumo para elegir de ahí las que deben quedar en el escrito final y que se desarrollan en el siguiente paso del proceso.

Los docentes comprenden, entonces, que solo así tiene sentido la lluvia de ideas como base de

la planificación y como subproceso de la producción de un texto. Además, solo de esta manera los estudiantes se estarán habilitando para construir textos autónomamente, pues comprenden la lógica y el sentido de este subproceso dentro del proceso general de producir un texto.

Muchos docentes poseen conocimientos que creen comprender muy bien, pero al trabajarlos significativamente con ellos, se dan cuenta de que saben muchas definiciones de memoria, pero no las pueden explicar. Cuando ellos llegan a dar las explicaciones claras, hacen conciencia de que antes de haber desarrollado esta clase de comprensión, aún no tenían claro el concepto o la noción que estaban enseñando a sus alumnos, o al menos no en profundidad.

Esto demuestra que la construcción de significados para sí, es la base de la mediación en la construcción de significados en sus alumnos.

4. Solo aquellas actitudes que el maestro experimente como aprendiz, las puede propiciar en sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las actitudes se pueden enseñar utilizando unas estrategias determinadas, pero además la enseñanza de las mismas debe ser coherente con las actitudes de quien las enseña. Las actitudes tienen un alto ingrediente afectivo y de esa manera también, se transmiten. Por un lado, solo si el maestro desarrolla unas determinadas actitudes, estas se pueden convertir en un valor social tangible para los estudiantes dentro del aula, y sólo de este modo lo podrán incorporar. Si una actitud no

se constituye como un valor para una comunidad (en este caso los miembros de un salón de clase), no es posible que sus miembros la adopten. Y es el docente, como líder académico y actitudinal en el aula, quien puede promover una actitud cualquiera como un valor social en ella y darle respaldo con las actividades y valoraciones que se dan a estas, dentro de ese ámbito.

Pero por otro lado, si un maestro no experimenta, por ejemplo, el interés por el conocimiento, si no es una persona curiosa, que se hace preguntas, que trata de resolverlas mediante la investigación, le será muy difícil orientar procesos de reflexión y búsqueda, que sirvan como experiencia formadora a sus estudiantes. Es decir, solo un docente interesado por conocer y por aprender, que sabe cómo formularse preguntas, podrá formularlas a sus estudiantes para que quieran y puedan indagar más sobre un tema o investigar aspectos nuevos sobre temas que ya conocen y que despiertan su curiosidad. Esto equivale a construir para sus alumnos el andamiaje necesario para desarrollar el interés y la curiosidad por conocer.

Esto mismo se puede aplicar a cada una de las actitudes que se pretenden desarrollar en el aula, como: el placer por la lectura, el gusto por comunicar sus ideas de manera clara y comprensible, la necesidad de logro, el respeto a las ideas de los demás, el tomar el error como una oportunidad y otras más.

Así, el docente debe practicar aquello que dice desear que sus alumnos desarrollen, para que realmente logre que se lleve a la práctica en el aula.

5. El maestro debe aprender, en su nivel de dificultad, lo que luego debe enseñar a los estudiantes; solo así es posible que comprenda los procesos y destrezas específicas que debe enseñar a los niños.

Generalmente, las aplicaciones que se hacen en las capacitaciones de docentes, pasan de la teoría aprendida a aplicaciones en el nivel en que deben y pueden hacerlo los niños. Pero cuando el maestro, por ejemplo, debe aplicar una estrategia de comprensión lectora en un texto en que todo el vocabulario le es conocido, no puede comprender el nivel de dificultad que una palabra desconocida representa para la mente de un niño o niña. Si el docente tiene que hacer este mismo ejercicio con un texto de difícil comprensión para él, o que tiene palabras desconocidas para él, es entonces cuando puede comprender el reto que significa para la mente humana el no comprender una palabra que aparece en un texto. La diferencia que produce en su comprensión de la estrategia que debe utilizar para descifrar el significado de la palabra desconocida es abismal, en el sentido de que en ese momento comprende los procesos que la mente realiza al aplicar la estrategia.

Una vez que el docente comprende estos procesos mentales o el funcionamiento de una destreza, porque lo ha experimentado en un nivel en el que representa un reto para su mente, puede comprender cómo debe realizar la mediación para que sus estudiantes vayan adquiriendo esa destreza o realizando esos procesos mentales. El docente debe experimentar lo mismo que pretende desarrollar en sus estudiantes: la capacidad

de preguntar, la capacidad de realizar actos metacognitivos en destrezas de lectura y escritura, la capacidad de sistematizar procesos, el uso de estrategias de lectura y escritura, y todos aquellos procesos involucrados en el aprendizaje y uso de la lengua materna.

6. El docente debe comprender los fundamentos teóricos en los que se sustentan las estrategias didácticas, para que las pueda aplicar contextualizada y creativamente. En el caso contrario, no pasará de aplicar recetas, pero nunca creará nada propio ni nuevo.

La capacitación que dota a los docentes de los fundamentos teóricos y conceptuales les permite ver el panorama completo. Es decir, no solamente tienen en su panorama intelectual unas estrategias didácticas que se pueden poner a funcionar en el aula y unas actividades que sirven para aplicar esas estrategias, sino que comprenden la relación entre qué se aprende, para qué se aprende, cómo se aprende; sobre esta base, las estrategias y actividades cobran sentido. Entonces, el docente puede elegir, de entre las diferentes actividades que aprende, aquellas que puede utilizar para implementar una estrategia, y de entre todas las estrategias que aprende, cuál puede utilizar para conseguir una determinada finalidad de aprendizaje con sus estudiantes. Además, puede adaptar tanto las estrategias como las actividades para su labor de enseñanza, centradas no en un eje externo a sí mismo y a su grupo de alumnos, sino en función de sus propias necesidades de enseñanza y de las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Esto le permitirá también crear sus propias estrategias y diseñar sus propias actividades, para sus necesidades y definidas de acuerdo a dicho contexto particular. Si no se capacita en los fundamentos, el docente solamente puede aplicar estrategias y actividades como una tarea, pero sin la visión de programador y diseñador de su trabajo, sino de mero ejecutor.

7. El aprendizaje adulto se produce con mayor profundidad y precisión en la reflexión y discusión con sus colegas. Por ello es importante propiciar espacios de este tipo, que poco a poco se conviertan en espacios autónomos de interaprendizaje.

La reflexión y discusión entre los docentes los obliga a pensar sobre el hecho educativo contrastando lo que han aprendido con el quehacer. Esto les lleva a analizar cómo ha sido la aplicación en el aula de los conocimientos recién adquiridos, cuáles han sido las fortalezas de los planteamientos, cómo han facilitado su aplicación, cuáles han sido las dificultades que han encontrado al aplicarlos, por qué han surgido esas dificultades y cómo pueden solucionarlas. Incluso los lleva a cuestionar los fundamentos aprendidos y a proponer cómo reorientarlos en función de mejorar la propuesta y hacerlos así más aplicables.

La discusión entre colegas despierta también la idea de autoconstrucción. A veces lo que a un docente no le ha causado ninguna inquietud, a otro sí, y la inquietud compartida multiplica la reflexión, las soluciones y los nuevos caminos. Además, permite ir precisando conocimientos, que quizás en un primer momento quedaron difusos,

pero en la medida en que se discuten, cada uno de los docentes que participa en la discusión puede ir diferenciando unos conocimientos de otros y, de esta manera, precisándolos para sí.

Lo ideal en la capacitación permanente es que, en un momento dado, llegue a ser producto de la iniciativa y necesidad de los docentes y que, luego de una capacitación sistemática, ellos planeen su propia capacitación y sigan adelante de manera autónoma.

8. Es importante que, como todo aprendiz, el docente se ponga metas que vayan llevándolo de su zona de desarrollo efectivo a su zona de desarrollo próximo.

Para que una capacitación llegue hasta el aula de manera efectiva, es importante que el docente se plantee cómo pasar de la teoría a la acción. Para ello, debe seguir un camino que va desde lo puramente teórico hacia la práctica en el aula. Y ya en su práctica en el aula (que tampoco es un camino rectilíneo desde el aprendizaje hacia la aplicación, sino que está lleno de altibajos) debe analizar en cada momento de su quehacer cuánto se está acercando a una aplicación deseable. Con base en esos análisis, es importante que se vaya imponiendo metas de mejoramiento en lo que hasta el momento es capaz de hacer, de manera que siempre se esté proponiendo ir un paso más adelante de donde ya está.

Pero no es simplemente ponerse metas, sino que además, debe plantearse qué debe hacer para conseguir la nueva meta que se propone. Estos diseños se convierten en planes de mejoramiento que le permitirán al docente visualizar en

dónde comenzó y hasta dónde llega en la etapa de formación. De esta manera, desarrolla su ca-

pacidad metacognitiva que le servirá en el futuro para avanzar autónomamente.

Bibliografía

- AMAYA R., GLADIS (1996). La formación permanente de docentes: Un proyecto que debemos pensar y construir, *Educación y Cultura*, No. 42. Bogotá, Colombia.
- ASSAEL B., JENNY – GUZMÁN E., ISABEL (1996). Procesos grupales y aprendizaje en talleres de educadores, *Revista Colombiana de Educación*, No. 33, Colombia, 1996.
- AUSUBEL, NOVACK, HANESIAN (1999). *Psicología educativa/Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.
- AUSUBEL, DAVID Y SULLIVAN, EDMUND (1.983). *El desarrollo infantil*. Paidós. Barcelona.
- CARVAJAL BEJARANO, MARÍA ISABEL (1994). Elementos para una definición de ser humano como “homo lector et scriptor”, *Revista de la Universidad del Quindío*, Vol. 3 No. 1, Colombia, noviembre - diciembre 1994.
- CARVAJAL, MARÍA ISABEL Y OTRO (1999). *El enfoque semántico comunicativo*. Universidad del Quindío, Colombia.
- CONDEMARIN, MABEL. GALDAMES, VIVIANA. MEDINA, ALEJANDRA (1993). Talleres de formación de profesores en servicio pertenecientes al programa de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas de sectores pobres, *Revista Lectura y Vida*, No. 3, Chile.
- DE ZUBIRÍA, JULIÁN (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial magisterio, Bogotá.
- FUENTES GONZÁLEZ, HOMERO C. (2000). Modelo holístico configuracional de la didáctica. Una aproximación al proceso de formación de los profesionales en la educación superior, *Relaciones y tensiones entre la investigación e innovación en educación*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- GINÉ, CLIMENT (1998). Nuevos enfoques y tecnologías proyectados a la actualización de los profesores, *Una educación con calidad y equidad*, Capítulo 2. OEI, Madrid.
- GÓMEZ, LUIS ALBERTO (2002). Tipologías sobre investigación educativa, enfoques curriculares y formación de docentes, *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 14 No. 33, Bogotá, mayo-agosto, 2002.

- IMBERNÓN, FRANCISCO (1997). La formación permanente del profesorado, *Una educación con calidad y equidad*, Capítulo 2, OEI, Madrid, 1998.
- INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO – IDEP (1997). Políticas de formación docente. Formación permanente, *Educación y Ciudad*, No. 1, Bogotá.
- IMBERNÓN, FRANCISCO (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó, Barcelona, España.
- IMBERNÓN, FRANCISCO (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?, *Revista de Educación* No. 340 – mayo – agosto. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, Madrid P. 41 – 50.
- LEYTON SOTO, MARIO. *Los talleres de curriculum y formación permanente en servicio: primera parte: conceptos y organización*, ICOLPE, Bogota, s.n.
- LEYTON SOTO, MARIO (1975). *Operación llanos orientales: una experiencia piloto de perfeccionamiento en servicio*, Instituto Colombiano de Pedagogía ICOLPE, Bogotá.
- LOMAS, CARLOS Y OTRA (2001). La formación del profesorado, *Revista Textos # 27*, p.5-27. Grao, Barcelona.
- NOT, LOUIS (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, 1ª edición en español, México.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, JOSÉ MARÍA (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*, Hergué impresores, Huelva, España.
- VANISCOTTE, FRANCINE (1998). La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana, *Revista Educación*, No. 317, septiembre-diciembre.
- HUERTAS, Juan Antonio. *Motivación/Querer Aprender*. 1997. 1ª edición. Argentina. Aique.

Ontología del lenguaje ¹

Eduardo Fabara

4

1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR “ONTOLOGÍA”?

Para los griegos, el término ontología significaba la comprensión general del ser como tal; para el filósofo alemán Martín Heidegger, la ontología hace referencia a la comprensión de lo que significa el ser humano. Cuando decimos que algo es ontológico, nos estamos refiriendo a nuestra interpretación de las dimensiones que todos compartimos como seres humanos.

Según lo anterior, la comprensión del ser humano es la piedra angular de todo lo que hacemos; esta es la interpretación a partir de la cual se hacen otras interpretaciones.

2. POSTULADOS BÁSICOS DE LA ONTOLOGÍA DEL LENGUAJE

Para Rafael Echeverría, el lenguaje, a más de ser un instrumento o conductor de las ideas del ser humano, constituye un particular observador del mundo y del fenómeno humano. Existen tres postulados básicos en la ontología del lenguaje, que son:

1. Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos.
2. Interpretamos al lenguaje como un proceso generativo.
3. Interpretamos a los seres humanos que se desarrollan en el lenguaje y a través de él.

El primer postulado expresa que el lenguaje imprime ese sello particular que tienen los seres humanos: estos son seres lingüísticos, que viven en el lenguaje. El lenguaje es la clave para comprender los fenómenos humanos.

Sin embargo, hay que mencionar que el ser humano no es solo un ser lingüístico, tiene otros dominios primarios, como el dominio del cuerpo, el dominio de la emocionalidad, además del dominio del lenguaje, que estamos tratando.

Pero, toda forma de comprensión del fenómeno humano pertenece al dominio del lenguaje, desde el cual observamos nuestra existencia.

El segundo postulado dice que interpretamos el lenguaje como un proceso generativo, es decir, reconoce que el lenguaje no solo nos permite hablar sobre las cosas, sino que el lenguaje hace que las cosas sucedan. Este postulado abandona

1. Este documento ha sido recopilado por Eduardo Fabara, con base en el Curso de Liderazgo dictado por Alfredo Rojas de la UNESCO en el CENAISE entre octubre de 2005 y noviembre de 2006 y la lectura de “Ontología del Lenguaje” de Rafael Echeverría, 1994, Santiago, Chile.

la noción reduccionista del lenguaje al que se le asigna un papel pasivo o descriptivo; el lenguaje es un creador de realidades. La realidad no siempre precede al lenguaje; este también precede a la realidad. El lenguaje genera al ser.

Este postulado no niega la existencia de la realidad externa; el lenguaje no genera todo lo que existe. Cuando se dice que el lenguaje es generativo se dice que el lenguaje es acción. El lenguaje altera el curso espontáneo de los acontecimientos; el lenguaje hace que ocurran las cosas. Los discursos de Cristo, Marx o Mao, cambiaron la historia de la humanidad. Si ellos hubiesen callado o hubiesen dicho cosas diferentes, la historia de los seres humanos hubiera sido distinta.

El lenguaje no es solo una herramienta pasiva que nos permite decir cómo son las cosas, es un elemento activo, por medio del cual participamos en el devenir histórico. La ontología del lenguaje descansa en tres pilares fundamentales que son:

- Seres humanos.
- Lenguaje.
- Acción.

El lenguaje permite la creación del futuro, modela nuestra identidad y el mundo en que vivimos. Nuestra identidad personal y la del mundo se constituyen en el lenguaje.

El tercer postulado interpreta que los seres humanos se desarrollan en y a través del lenguaje. Todos los seres humanos estamos sujetos a condicionamientos biológicos y naturales, históricos y sociales, por tanto, estamos dotados de posi-

bilidades de participar activamente en el diseño de nuestra propia forma de ser. Todo ser humano tiene un espacio de posibilidad hacia su propia creación y ello está dado en la capacidad generativa del lenguaje.

Esto es, que a partir de ciertas bases condicionadas, todos los individuos tienen capacidad de crearse a sí mismos a través del lenguaje.

3. RELACIÓN ENTRE ACCIÓN Y SER

Al plantear que nuestra identidad personal es una construcción lingüística, fabricamos una historia sobre nosotros mismos, sobre la dirección de nuestras vidas en el futuro y sobre nuestro lugar en la comunidad y en el mundo.

El segundo principio sobre la ontología dice:

No sólo actuamos de acuerdo a cómo somos
Y lo hacemos.
También somos de acuerdo a cómo actuamos.
La acción genera el ser.
Uno deviene de acuerdo a lo que hace.

4. EL LENGUAJE HUMANO

El lenguaje nace de la interacción social de los seres humanos, en consecuencia, el lenguaje es un fenómeno social y no biológico. Cuando los seres humanos establecen un sistema común de signos o de códigos lingüísticos para designar las cosas, las acciones o los acontecimientos, se produce un dominio consensual que se constituye en la interacción con otros en un espacio social.

No existe otro camino que el del lenguaje; fuera del lenguaje no existe otro lugar en el que podamos apoyarnos. Los seres humanos vivimos en un mundo lingüístico.

5. EL LENGUAJE COMO COORDINACIÓN DE ACCIONES

Una orden emanada de una persona que es ejecutada por otra persona, implica el compartir un dominio consensual que se traduce en acciones. Ese dominio consensual es producido por la interacción social. También los animales muestran sistemas de lenguaje estructurado, pero muy elementales, en relación con los del ser humano.

6. LOS ACTOS LINGÜÍSTICOS BÁSICOS

El lenguaje describe la realidad, describe el estado de las cosas, el papel del lenguaje es dar cuenta de lo existente. Pero, a más de describir la realidad, el lenguaje también nos permite actuar: cuando estamos haciendo una descripción, también estamos actuando. Estas acciones se llaman “actos del habla”, también “actos lingüísticos” porque también pueden ejecutarse en forma no verbal.

Todos los seres humanos, independientemente del idioma que hablemos, al hablar hacemos afirmaciones, declaraciones, peticiones, etc. Estos actos lingüísticos son universales.

Los actos lingüísticos establecen una relación entre el mundo y la palabra. Cuando el mundo conduce a la palabra, estamos hablando de afir-

maciones. Cuando la palabra modifica al mundo estamos hablando de declaraciones.

7. AFIRMACIONES

Corresponden al tipo lingüístico denominado “descripción”, sin embargo, se trata de proposiciones acerca de nuestras observaciones. En teoría, las afirmaciones describen las cosas como son, pero mejor si decimos que describen como las observamos. En este aspecto entran en juego las percepciones psicológicas, sociales o culturales de quienes describen el fenómeno observado. Todo acto lingüístico se caracteriza por involucrar compromisos sociales diferentes.

No todas las afirmaciones pueden ser separadas en verdaderas o falsas. Para tomar esa determinación se deben tener condiciones necesarias para su corroboración. Es decir, toda proposición está sujeta a confirmación.

8. DECLARACIONES

Cuando hacemos declaraciones no hablamos del mundo, sino que generamos un nuevo mundo para nosotros. La palabra genera una realidad diferente a la anterior.

Después de haber hecho una declaración, si esta se implementa, el mundo ya no es el mismo de antes.

Cuando los franceses se levantaron contra el poder constituido y declararon “Libertad, igualdad y fraternidad”, el mundo cambió en relación con el anterior. Cuando Lenin se levantó en Rusia

contra el imperio zarista y declaró "Todo el poder para los soviets", la realidad en Rusia y otros países ya no fue la misma. Igual, cuando un juez dice "Inocente" o cuando el árbitro de fútbol dice "Fuera", la realidad cambia.

La acción de hacer una declaración genera una nueva realidad; en estos casos, la palabra transforma al mundo. También las declaraciones son verdaderas o falsas, como eran las afirmaciones. Son válidas o inválidas, según el poder o la autoridad que tenga la persona o el grupo que las formula. Para hacer una declaración se deben cumplir con normas claramente establecidas.

Algunas declaraciones importantes son:

- La declaración del "no" es muy importante, se asienta en la autonomía y legitimidad. Es una declaración que compromete nuestra dignidad. Aunque, a veces, el precio de decir "no" es muy alto, se sustenta en el derecho de escoger.
- La declaración del "sí" es menos poderosa que el "no"; actúa "por omisión". El decir "sí" implica asumir compromisos frente a la vida, se pone en juego el valor de nuestra palabra. Decir "sí" implica actuar coherentemente con esa declaración.
- La declaración de ignorancia: "no sé" está vinculada con el proceso de aprendizaje. Declarar el desconocimiento de un tema es una apertura al conocimiento del mismo, es la creación de un espacio para expandir las posibilidades de acción futura.
- La declaración de gratitud, "gracias" se mira

como un hábito de buena educación. También tiene un poder generativo porque ayuda a construir una relación a base del reconocimiento de la acción cumplida.

- La declaración de perdón, cuando no se cumple lo prometido, o cuando la acción cumplida ha causado daño a los otros. Decir "perdón", "disculpas", "lo siento", no exime de responsabilidad, ni la posibilidad de reparar los daños, pero es una forma de liberarse de culpa. Mantener el resentimiento nos hace esclavos de nuestras culpas, socava la libertad y la felicidad de las personas.
- La declaración de amor, el decir "te amo", "te quiero", promueve la construcción de una relación con otro y la creación de un mundo compartido. La relación de pareja, con nuestros padres, con nuestros hijos, con nuestros amigos, tiene esa característica.

9. LAS PROMESAS

Son actos diferentes de las afirmaciones y declaraciones, pero funcionan dentro de un "espacio declarativo"; nos permiten coordinar acciones con otros. Gran parte de nuestra vida está basada en la capacidad de hacer y cumplir promesas. La suscripción de un contrato obliga a las personas a cumplir con lo estipulado en sus promesas. Todas las promesas son constitutivas de la existencia humana.

Cuando se hace una promesa existen dos procesos: el uno, la expresión de la promesa y el otro, la capacidad de cumplirla. La promesa

como un todo, requiere de ambos. El primero es un acto comunicativo y el segundo puede o no serlo; usualmente es una acción prometida. La promesa se termina cuando se cierra el proceso de cumplimiento.

10. LAS PETICIONES Y LAS OFERTAS

No pueden haber promesas sin peticiones u ofertas. Cuando una promesa se inicia con una petición, la acción pedida debe ser aceptada por el otro, para que cuando se ejecute satisfaga la inquietud del peticionario. Sin embargo, cuando la promesa se inicia con una oferta, la acción ofrecida debe ser aceptada por el otro para que se la ejecute y satisfaga intereses de los dos.

Las peticiones son actos lingüísticos para obtener una promesa del otro. Si la petición es rehusada, no se llega a la promesa. Muchas preguntas son un tipo de petición.

Las ofertas también son movimientos lingüísticos de apertura para obtener promesas; comprenden los mismos elementos básicos de las anteriores.

11. LOS ACTOS LINGÜÍSTICOS FUNDAMENTALES

Son:

- Afirmación
- Declaración
- Promesa
 - i. Oferta + declaración de aceptación.
 - ii. Petición + declaración de aceptación.
- Cuando hago una afirmación me comprometo

to a la veracidad de lo afirmado.

- Cuando hago una declaración me comprometo a la validez y adecuación de lo declarado.
- Cuando hago una promesa, una petición o una oferta, me comprometo a la sinceridad de la promesa.
- Cuando me comprometo a cumplir una promesa, me comprometo a tener competencia para cumplir lo estipulado.

12. LOS JUICIOS

Se parte de la diferencia entre los hechos y los juicios de valor. Estos representan opiniones que tenemos sobre las cosas o los fenómenos; existe una gran diferencia entre los hechos y las valoraciones que hacemos de ellos.

Los juicios están basados en nuestras concepciones del bien y del mal, la belleza, la sabiduría, la justicia, la libertad. Pero debemos abandonar nuestra creencia de que el lenguaje describe la realidad y admitir que el lenguaje es acción, porque cuando emitimos juicios, asumimos compromisos sociales para el futuro.

Los juicios están vinculados con el contexto social, cultural, económico y político de la persona que los emite y en el que se realiza la acción. Para emitir un juicio se necesita tener una autoridad. De esa manera, el juicio será válido en la comunidad.

Los juicios son una forma particular de declaración. Todo juicio, al depender de la autoridad del que lo emite, es "válido" o "inválido", pero también puede ser "fundado" o "infundado", de-

pendiendo de su relación con el contexto y con las normas establecidas.

Los juicios contribuyen a formar la identidad, no solo de las personas, sino de los grupos humanos, de las ciudades, de los países. Los juicios operan como una brújula que da un sentido de dirección respecto al futuro.

Cada vez que intervenimos en una nueva actividad, emitimos una serie de juicios. Cuando estos juicios sobre nuestras acciones demuestran limitaciones o insuficiencias, asumimos dos acciones, que son “el aprendizaje” y “la innovación”, los cuales permiten que el futuro sea diferente.

“El aprendizaje nos permite realizar acciones que no podíamos efectuar en el pasado. Debido a nuestra capacidad de aprendizaje, alguien que en el pasado era mal orador puede convertirse en uno muy efectivo en el futuro. Nuestra capacidad de aprender nos permite, por tanto, desafiar nuestros juicios acerca de nosotros mismos. La posibilidad de aprendizaje también nos hace estar abiertos a revisar los juicios sobre los demás, dado que aprendemos del pasado y podemos modificar nuestro comportamiento”.

“Además del aprendizaje, tenemos también la capacidad de inventar nuevas acciones, de diseñar nuevas recurrencias, de introducir nuevas prácticas. A esta capacidad la llamamos innovación. Ella nos permite participar en la creación de lo nuevo”.

Los juicios se fundamentan en las tres instancias de la temporalidad: pasado, presente y futuro. Existen cinco condiciones básicas en la emisión de juicios:

- Siempre emitimos un juicio “por y para algo”. Siempre visualizamos un futuro en el cual nuestro juicio abre o cierra posibilidades. Según la formulación de nuestro juicio algunas acciones van a ser posibles en el futuro, otras no.
- Cada vez que emitimos un juicio cotejamos con ciertos indicadores de comportamiento para juzgar el desempeño de los individuos, lo que nos permite evaluar la efectividad de las acciones. Generalmente los indicadores son sociales.
- Cuando emitimos un juicio, lo hacemos dentro de un dominio particular de observación. Los dominios son áreas estables de intereses.
- Se logra fundamentar los juicios al proveer afirmaciones acerca de lo que estamos juzgando; existen afirmaciones sobre la acción que no se pueden fundamentar.
- La cantidad de afirmaciones que seamos capaces de proveer para fundar un juicio no garantiza que lo consideremos bien fundado.

Es en el terreno de los juicios donde los seres humanos libran la batalla del sentido de la vida.



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador
ÁREA DE EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA



UNIVERSIDAD NUR

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