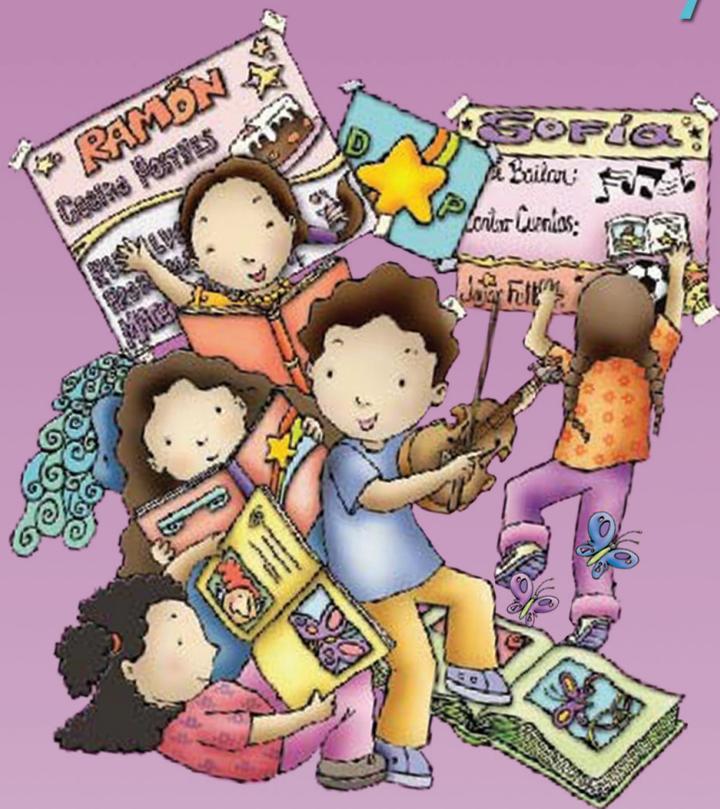


MEMORIAS

del I Congreso Internacional de

Lectura y Escritura

La oralidad en los procesos
de comprensión y
producción de textos.



Organizan



Quito, 27, 28 y 29 de julio de 2005
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 I

del Congreso Internacional de

Lectura y Escritura

La oralidad en los procesos
de comprensión y
producción de textos.

Quito, 27, 28 y 29 de julio de 2005

serie
APRENDER

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

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

Autores

Zahyra Camargo

Mercedes Carriazo S

Zoila Del Valle

Soledad Mena Andrade

María del Carmen Ordóñez

Hugo Salgado

Delio Tolaba Rivera

Manuel Bello

Director del Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros

Raquel Villaseca

Coordinadora Regional

Mario Cifuentes

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: 978-9978-19-162-0

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 I Congreso Internacional de Lectura y Escritura “La oralidad en los procesos de comprensión y producción de textos”, que tuvo lugar los días 27, 28 y 29 de julio, en la sede de la Universidad.

El programa de capacitación para Educación Básica: Lectura y Escritura “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.

El objetivo principal del Programa es proporcionar a los y las docentes habilidades, estrategias, herramientas, destrezas y material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, además de un seguimiento cercano y permanente. Por ello, el Programa lleva adelante una serie de actividades en capacitación de maestros y directivos, acompañamiento en aula, formación e información en línea.

El I Congreso Internacional de Lectura y Escritura “La oralidad en los procesos de comprensión y producción de textos” fue pensado como un

espacio de debate plural en torno a la didáctica de la producción de textos, encaminado a la construcción colectiva de propuestas innovadoras que aporten al mejoramiento de la calidad educativa.

Los días 27, 28 y 29 de julio de 2005, 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 CETT, se vincularon a la investigación latinoamericana más reciente y conocieron una serie de propuestas de aproximación a la escritura generadas nacionalmente.

La programación del Congreso incluyó dos conferencias magistrales que estuvieron a cargo de Hugo Salgado, pedagogo e investigador argentino y de Zahyra Camargo, docente de la Universidad del Quindío.

Asimismo, se realizó un ciclo de ponencias en el que participaron Soledad Mena, Mercedes Carriazo y María del Carmen Ordoñez del proyecto CECM – Ecuador; Zoila del Valle y Delio Tolaba del proyecto CECM de Perú y Bolivia, respectivamente.

Estas actividades se complementaron con diversos talleres en los cuales las capacitadoras y maestros del programa desarrollaron propuestas didácticas destinadas a enriquecer la experiencia de los asistentes.

Conciencia fonológica e hipótesis alfabética: un continuo en el aprendizaje inicial de la lengua escrita

© Hugo Salgado¹



I. INTRODUCCIÓN

Cuando encaramos el desarrollo de un determinado tema, necesariamente llevamos a cabo una selección de ciertos aspectos: toda exposición supone un recorte, consciente o inconsciente. Por otra parte, si la exposición no permite un diálogo que haga posible una rectificación inmediata, como en este caso, conviene que dicha preselección no sólo se haga consciente sino que quede debidamente explícita para evitar cualquier interpretación no deseada. Y el tema elegido aquí obliga, sin duda, a expresar con la mayor claridad posible los límites de dicho recorte.

Todos sabemos que la alfabetización es un concepto sumamente complejo. Ya la UNESCO, en 1957, lo planteó en estos términos:

La alfabetización es una característica que adquieren los individuos en diferentes grados, que van desde la nada a un nivel superior no determinado. Hay personas más alfabetizadas que otras o menos alfabetizadas que otras, pero realmente es imposible hablar de personas alfabetizadas y de personas analfabetas como dos categorías diferentes.²

Por lo que se puede ver, todos estamos de acuerdo en que es posible identificar un momento inicial en el proceso de alfabetización, más allá del cual resulta sumamente difícil hablar de niveles superiores y determinar sus límites (si es que existen).

Frente a esta compleja realidad, haremos nuestro primer recorte del tema: nos centraremos aquí en el momento inicial del proceso, dejando para más adelante los diferentes grados de alfabetización que pudieren identificarse.

Pero todos los educadores sabemos que estos primeros pasos en el proceso de alfabetización inicial son sumamente complejos. En su desarrollo se entrecruzan factores cognitivos, lingüísticos, sociológicos, culturales o políticos. Además, dada nuestra intervención profesional, se agregan las cuestiones referidas al enfoque didáctico que vamos a tener en cuenta.

Esta complejidad nos lleva a hacer un segundo recorte de la cuestión, sin que esto implique la exclusión de los demás aspectos: trabajaremos

1. Pedagogo e investigador argentino.

2. Wagner, Daniel A. (1990), *Alfabetización e investigación: pasado, presente y futuro*, Barcelona, Oficina Internacional de Educación (OIE) y Centre UNESCO de Catalunya.

con mayor detenimiento en aquellas cuestiones concernientes a la didáctica del proceso de alfabetización en sus instancias iniciales.

Acotando de este modo el abordaje del tema a una perspectiva educativa del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, podemos identificar en él cuatro factores que tal vez resulten relevantes para enriquecer nuestra práctica profesional.

En primer lugar, es necesario construir un entorno de trabajo donde la escritura esté presente de las más diversas formas posibles, para poder “enseñar” (mostrar) su existencia y, a partir de allí, promover el deseo de aprender a leer. Los años que llevo recorriendo las aulas me han permitido comprobar que la mayoría de las salas de los primeros años de escolaridad y, más aún las de los centros de alfabetización de jóvenes y adultos, se encuentran prácticamente despojadas de todo tipo de material de lectura o su existencia se reduce tan sólo a un único libro de texto. ¿Cómo podemos pensar entonces en facilitar el aprendizaje de algo que ni siquiera existe a nuestro alrededor?

Si bien la presencia de materiales de lectura en los salones de clase es sumamente necesaria, no resultaría suficiente por sí misma si no se promueven diversas experiencias en las cuales el educador genere una interacción significativa con dichos textos. No es casual que los niños que provienen de hogares donde padres e hijos comparten habitualmente diversos momentos de lectura están en mejores condiciones para lograr el conocimiento inicial que pretendemos. El desarrollo de estas primeras experiencias de

lectura compartida debe incluir no sólo la lectura de una poesía, una obra de teatro o una canción, con el único propósito de disfrutar y compartir un mundo de fantasía o musicalidad; sino también la lectura de las principales noticias del diario o de las instrucciones para desarrollar un juego, para hacer la comida típica de la región, para conocer una producción característica de nuestra cultura. Si logramos que nuestras alumnas y alumnos descubran que es posible acercarse a los textos para encontrar una información necesaria, conocer un testimonio significativo o disfrutar de un momento placentero, habremos dado un paso fundamental para el desarrollo del aprendizaje que nos ocupa.

Además de propiciar acercamientos a la lectura, debemos promover experiencias de escritura compartida. Si bien los niños aún no saben escribir de manera convencional, pueden participar de situaciones en las cuales el educador les muestre (les “enseñe”) para qué sirve escribir. Escribamos en el pizarrón la historia que ellos van inventando o la canción que más les gusta, el reglamento de un juego que conocen, la leyenda que alguna vez alguien les ha contado, o el chiste más gracioso que recuerden. Ellos nos dictan y nosotros escribimos tal como lo dicen; luego leemos nuestra escritura para que la puedan verificar y planteen correcciones o modificaciones que consideren convenientes; nosotros borramos, re-dactamos nuevamente el texto y lo releemos. Si se descubre que la escritura permite reestructurar más acabadamente las propias ideas y nos brinda la posibilidad de rescatar nuestra memoria o co-

municarnos a distancia, habremos dado un paso esencial para el futuro desarrollo del proceso. Así, mucho antes de saber escribir convencionalmente, habrán podido aprender que escribir es un proceso que requiere la constante revisión del texto producido.

Estas experiencias de lectura y escritura compartidas permiten descubrir cuáles son los diversos usos que la sociedad alfabetizada hace del código de escritura, es decir, cuáles son las funciones sociales de la lengua escrita. Nadie puede negar la necesidad de tales experiencias; pero difícilmente alguien se anima a afirmar que por sí solas resultan suficientes para alcanzar el logro pretendido: creer que la mera interacción con la escritura garantiza su adquisición es ignorar la complejidad del proceso de alfabetización y, específicamente, del objeto que se pretende conocer.

Por este motivo, en toda la historia del sistema educativo, siempre han tenido un papel relevante lo que podríamos denominar "actividades específicas tendientes a favorecer la construcción del conocimiento". Independientemente de todas las experiencias de lectura y escritura que propiciemos, nuestra intervención profesional siempre ha estado signada por las actividades específicas que propongamos, consciente o inconscientemente, con el objeto de facilitar el aprendizaje de un objeto de conocimiento que sabemos tan complejo. Desde los viejos métodos alfabéticos o fonéticos hasta las actuales propuestas holísticas o métodos globales, pasando por estrategias sumamente dirigidas o extremadamente laxas, la práctica educativa siempre se ha visto en la necesidad de

complementar las experiencias de lectura y escritura con intervenciones específicas que intenten favorecer este proceso de aprendizaje inicial.

Lo que creo que resulta esencial para nuestra formación profesional es reflexionar sobre la importancia de cada uno de estos aspectos: las experiencias de lectura y escritura por un lado y, las actividades específicas, por otro. Con frecuencia, la dinámica de la clase nos hace perder de vista la objetividad que nuestra profesión requiere y terminamos confundiendo experiencias y actividades, con lo cual, no necesariamente favorecemos el aprendizaje pretendido. Si logramos diferenciar las actividades específicas de las experiencias de lectura y escritura, nuestra práctica educativa también podrá diferenciarse de aquellas intervenciones espontáneas que suelen realizar ciertas personas en el proceso de alfabetización inicial del niño, por formar parte de su grupo social de pertenencia, pero sin tener una formación docente.

Justamente, para poder reflexionar sobre estos aspectos es que llevaremos a cabo un último recorte del tema. Nos ocuparemos de las llamadas actividades específicas, es decir, de aquellas estrategias didácticas que los docentes elaboramos, seleccionamos y organizamos con el propósito de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero este nuevo recorte del tema no implica desconocer la importancia de los otros factores, veámoslo simplemente como un recurso teórico (un mal necesario, si se quiere) para llevar a cabo un análisis más específico que tienda a enriquecer nuestras intervenciones profesionales.

En síntesis: de la multiplicidad de aspectos que conforman el complejo proceso de alfabetización inicial, limitamos nuestro recorrido al quehacer educativo y, dentro de éste, discernimos aquel aspecto que se refiere a las actividades específicamente diseñadas para favorecer la construcción inicial del conocimiento. Pero, dicho discernimiento no debe ser entendido como una selección excluyente; antes bien, debe ser tomado como una necesidad para conocer con más profundidad y poder, en todo caso, integrar los distintos factores con un mayor nivel de reflexión y conciencia profesional.

Actualmente existen ciertos sectores ligados a las prácticas educativas que consideran que estas cuestiones didácticas (o metodológicas) pueden atentar contra un abordaje significativo de la lengua escrita. En efecto, si se piensa que por el solo hecho de aplicar un conjunto de pasos predeterminados y excluyentes se logra la alfabetización inicial, se estaría ignorando la complejidad que dicho proceso implica. Pero, si se descalifica cualquier procedimiento organizado que tienda a favorecer el proceso de aprendizaje que nos ocupa, se estaría ignorando la importancia de la intervención educativa y se correría el riesgo de concebir dicho aprendizaje como una cuestión espontánea y natural, que podría llevarse a cabo sin la necesidad de una mediación premeditada.

Para ver de qué manera las actividades específicas que nosotros diseñamos pueden o no favorecer el proceso de construcción del conocimiento, repasemos rápidamente cuáles son las instancias de dicho proceso.

II. EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Cuando una criatura, frente a una imagen como la que muestra la figura 1, pregunta “¿qué dice ahí?”, nos está “enseñando” que ya sabe perfectamente que las letras sirven para decir algo, o sea, que la escritura se utiliza para expresar lo mismo que podemos manifestar cuando hablamos. Es por ello que no formula esa misma pregunta ante la figura 2, pues sabe que ahí no “dice” nada.

fig. 1



fig. 2

En este momento inicial, un conjunto de letras cualquiera le pueden servir al niño para decir todo lo que desee (fig. 3). Incluso, en la práctica cotidiana de la clase, es posible encontrar casos en los cuales una sola letra le puede bastar para escribir una palabra como “frutillas” (fig. 4), aunque sabemos perfectamente que dicha escritura puede entrar en conflicto con la hipótesis de cantidad.



fig. 3



fig. 4

Esta primera presunción que el sujeto elabora sobre el sistema de escritura, conocida con el nombre de hipótesis presilábica, nos permite extraer algunas conclusiones que tienen una incidencia muy relevante dentro del proceso de aprendizaje que nos ocupa.

En primer lugar, comprobamos fácilmente que el niño no establece relación alguna entre la cadena sonora que pronuncia al hablar y las letras que aparecen en la escritura. Es por ello que cualquier conjunto de letras le puede servir como posible escritura de cualquier enunciado que pronuncia en forma natural y espontánea.

Sin embargo, hay una relación que sí conoce: la que existe entre la escritura y el significado del lenguaje. Sabe que las letras sirven para representar gráficamente algo que se quiere decir. En otras palabras: sabe que escribir es un proceso por el cual se emplean las letras para dar forma a un significado y sabe que leer implica reconstruir el significado que esas letras encierran. Como docentes, esta situación nos debe llevar a pensar qué es lo que sucede en el desarrollo del proceso como para que luego este mismo sujeto no le encuentre

sentido a las letras que lee. ¿Por qué se ponen de manifiesto tantas dificultades en la comprensión lectora cuando, antes de aprender a leer, ya se sabía que las letras servían para transmitir un significado?

Por último, podemos darnos cuenta también de que este conocimiento que ha logrado el sujeto no es el producto de una enseñanza premeditada: nadie le ha enseñado específicamente esta hipótesis presilábica. Si ha construido este conocimiento ha sido porque fue indagando espontáneamente en el sistema de escritura y, a partir de allí, ha sabido extraer la información necesaria para poder dibujar las letras. También ha descubierto el uso que socialmente hacemos de dicho sistema, de ahí que haya aprendido que las letras se emplean para transmitir los mismos significados que transmitimos cuando hablamos. Esto nos permite comprobar la importancia que tienen aquellas experiencias en las cuales el adulto comparte con el niño sus prácticas de lectura y escritura.

Siguiendo con el proceso de conocimiento que nos ocupa, sabemos que el sujeto elabora posteriormente una presuposición diferente, que lo lleva a producir una escritura como la que se observa en la figura 5. Si bien pareciera responder a la hipótesis vista anteriormente, al pedirle a la niña que señale con el dedo qué fue lo que escribió, descubrimos que establece una relación entre las letras escritas y la cadena sonora que pronuncia: señala la R y lee "sar"; señala la O y dice "ten", enseñándonos así que, a su modo, escribió la palabra "sartén". En otros casos se logra establecer una relación no sólo cuantitativa (tantas letras por

tantas sílabas), sino también cualitativa, pues cada letra representa un valor sonoro incluido en la sílaba que se pronuncia (fig. 6). Incluso hay quienes, en la dinámica característica de la clase, pueden llegar a repetir una misma letra, como lo muestra la escritura de "banana" (fig. 7), a pesar de que sabemos que dicha escritura puede entrar en contradicción con la hipótesis de variedad.



fig. 5

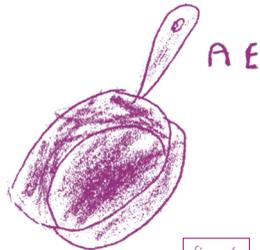


fig. 6



fig. 7

Esta nueva presunción que el sujeto elabora sobre el sistema de escritura, conocida con el nombre de hipótesis silábica, nos está mostrando un nuevo elemento que debería tener una incidencia relevante en el proceso de aprendizaje que nos ocupa.

El sujeto ha descubierto una relación entre la cadena sonora que articula al pronunciar la palabra y las letras necesarias para su representación escrita; por primera vez, establece una clara vinculación entre su pronunciación y el uso de las letras.

Imaginemos un posible recorrido en ese proceso que lo ha llevado a establecer dicha relación entre su oralidad y la escritura:

- sabía que las letras se utilizan para representar lo mismo que se dice en forma oral (de ahí aquella pregunta inicial "¿qué dice ahí?"³);
- es lógico entonces presuponer que exista algún tipo de relación entre la articulación oral y el sistema de escritura;
- por otro lado, sus indagaciones le permitieron descubrir que la escritura está formada por elementos aislables: las letras;
- es posible, entonces, que la cadena sonora que pronuncia al hablar, también esté formada por elementos susceptibles de ser aislados;
- esta reflexión sobre la articulación oral lleva a descubrir la sílaba: mínima unidad de la cadena sonora que cualquier hablante articula de manera totalmente espontánea, en una sola emisión de la voz;
- entonces, la hipótesis se ve ratificada: los elementos aislables de la escritura (las letras) deben servir para representar esos elementos que espontáneamente podemos aislar en la pronunciación (las sílabas).

En la continuidad de este proceso, el sujeto comienza a producir escrituras en las cuales se

3. ¿Qué pensará una criatura que, ante tal pregunta, recibe como respuesta: "Ahí no dice nada"?

percibe cada vez un mayor análisis de la cadena sonora. Así, por ejemplo, ante una palabra como “frutillas” (fig. 8), la criatura representó la primera sílaba (/fru/) con sólo una letra (-U-): una producción propia de la hipótesis silábica vista anteriormente. Sin embargo, en la misma palabra, ya logra escribir los dos fonemas que constituyen la sílaba siguiente (-TI-). Por último, en la sílaba final, vuelve a representar dos de sus tres fonemas constitutivos (-AS-), pero omite el primero de ellos.



fig. 8



fig. 9

En la figura 9, en cambio, el niño lleva a cabo un análisis fonológico mayor. Lo único que no logra identificar es el segundo fonema del grupo consonántico (FR) con el que comienza la articulación de la palabra, y sólo reconoce el primero. En cuanto al uso de la letra Y en la sílaba final, se trata de una muestra más de las características dialectales de su pronunciación, ya que, al igual que la mayor parte de los hablantes del castellano, no articula el fonema /ll/.

El proceso continúa y podemos observar un análisis cada vez más exhaustivo de la cadena

sonora que pronuncia oralmente, análisis que le permite representar ya todos y cada uno de los fonemas que conforman la palabra articulada; poniendo siempre claramente de manifiesto la forma particular en que la pronuncia (Fig. 10 y 11).

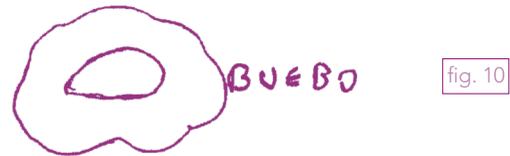


fig. 10



fig. 11

En este momento es muy difícil que el sujeto pueda manejar las irregularidades propias de la ortografía convencional; es por ello que suele llevar a cabo un proceso de regularización mediante el cual utiliza siempre una misma letra cada vez que quiere representar un mismo sonido. Por este motivo, tal presunción se conoce con el nombre de hipótesis alfabética.

Luego, gracias a las indagaciones que continúa haciendo en su interacción con el sistema de escritura, llega a la instancia en que no sólo es capaz de discernir todos los fonemas que conforman la cadena sonora sino que, además, puede instrumentar las irregularidades propias del código ortográfico convencional. Así, descubre la falta de relación unívoca entre dicho sistema y los

elementos que conforman la cadena sonora. Y la escritura adquiere características propias, independientes de sus hábitos de pronunciación (fig. 12 y 13).



fig. 12



fig. 13

12

Este breve repaso de las hipótesis por las cuales atraviesa el sujeto en su proceso de aprendizaje del sistema de escritura nos permite extraer conclusiones muy significativas para nuestra posterior elaboración de estrategias didácticas tendientes a favorecer dicho proceso.

Por un lado, vemos que el sujeto, a partir de un determinado momento, comienza a llevar a cabo un proceso de reflexión sobre la articulación oral e intenta descubrir una posible fragmentación de la cadena sonora que pronuncia cuando habla. En principio, sólo logra aislar la sílaba, dado su carácter fisiológico; pero, gradualmente, comienza a reconocer elementos menores que la sílaba, susceptibles de ser aislados, hasta llegar por fin a identificar todos y cada uno de los fonemas que

conforman la cadena sonora. Tal noción es la que nos permite saber, por ejemplo, que palabras como huevo o frutilla están formadas por cuatro y siete fonemas respectivamente (/u/-/e/-/b/-/o/; /f/-/r/-/u/-/t/-/i/-/y/-/a/), independientemente de las letras que la ortografía convencional utiliza para representarlos.

Este conocimiento reflexivo sobre los elementos que componen la palabra articulada (los fonemas) recibe el nombre de conciencia fonológica y ha cobrado gran importancia en los estudios actuales. Pero, recordemos que Vygotsky, mucho antes de que se llevaran a cabo las investigaciones que actualmente conocemos, supo entrever la importancia de esta cuestión y así lo manifestaba en su obra:

El pequeño posee el dominio de la gramática de su idioma nativo mucho tiempo antes de ingresar en la escuela, pero es no-consciente, adquirida de un modo puramente estructural, como la composición fonética de las palabras. Si se le pide a un niño pequeño que produzca una combinación de sonidos, por ejemplo sc (/sk/), se comprobará que la articulación deliberada es demasiado difícil para él, aunque dentro de una estructura, como la palabra Moscú, pronuncia el mismo sonido con facilidad. [...] Justo cuando el niño se da cuenta por primera vez [...] que la palabra Moscú consta de los sonidos /m/-/o/-/s/-/k/-/u/ y aprende a pronunciar cada uno por separado, aprende también [...] a realizar conscientemente lo que ha hecho al hablar en forma no consciente.⁴

4. Vygotsky, Lev S. (1992) [1934], *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Editorial La Pléyade.

Por otra parte, este proceso nos ha mostrado también que el sujeto lleva a cabo una continua indagación sobre el sistema de escritura. Del conocimiento inicial de que las letras sirven para representar significados (¿Qué dice ahí?), pasa luego a considerar que pueden utilizarse como representación de cada una de las sílabas que pronuncia al hablar y, gradualmente, llega a descubrir que sirven para “dibujar” cada uno de los fonemas que articula oralmente. Como en todo conocimiento inicial, hay una fuerte tendencia a la regularización y, por consiguiente, supone que siempre debe de ser una misma letra la que sirva como representación de un mismo sonido articulado. Es lo que se conoce con el nombre de hipótesis alfabética.

Así, podemos considerar que la conciencia fonológica y la hipótesis alfabética son dos caras de una misma moneda, es decir, dos aspectos íntimamente relacionados en el desarrollo de un único proceso: el aprendizaje inicial del sistema de escritura.

En la continuidad de este desarrollo el sujeto empezará a descubrir que la escritura no es un mero sistema de representación gráfica de la articulación oral, sino que se trata de un código distinto que permite un uso del lenguaje que supera las barreras y el desgaste que suele generar la pronunciación, tanto a nivel individual como regional. Pero este conocimiento excede ampliamente los límites de la alfabetización inicial que nos hemos impuesto.

Actividades específicas tendientes a favorecer el desarrollo del proceso

Ahora ya conocemos con mayor detalle las características del proceso inicial de alfabetización. Por lo tanto, si pretendemos favorecer la construcción del sistema de escritura, no cabe duda de que nuestras intervenciones específicas deben tender al desarrollo de estos dos aspectos:

- la reflexión sobre la articulación oral: para alcanzar la conciencia fonológica; y
- las indagaciones sobre el sistema de escritura: para construir la hipótesis alfabética.

Si revisamos todas las actividades específicas que hemos aprendido en el transcurso de nuestra formación como docentes, veremos que tienen un denominador común: todas ellas enfrentan al sujeto en proceso de aprendizaje con el código convencional que usa el mundo alfabetizado. Dicho de otro modo, todos los métodos conocidos son estrategias didácticas diseñadas para enseñar a leer.⁵ De ahí quizá que surjan esos típicos comentarios que solemos escuchar en las aulas: “esa letra no se pronuncia”, “esta se lee así”, “aquella otra suena de tal manera”, “así no se dice...”

Y de este modo llegan las letras a nuestras vidas...

Para decirnos qué es lo que debemos pronunciar y qué no; para “enseñarnos” cómo debemos articular las palabras; incluso, en más de una oportunidad, para tratar de demostrarnos (explícita o

5. Braslavsky, Berta P. de (1962), *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

implícitamente) que si tenemos alguna dificultad en su aprendizaje es culpa nuestra, porque “hablamos mal”.

¿Cómo será transitar el aprendizaje inicial cuando a cada paso se nos está enseñando que la lectura es algo tan distante del lenguaje que utilizamos día a día? ¿Tendrá esto alguna relación con la falta de acercamiento posterior a la lectura? ¿Será esta distancia una posible causa de esas dificultades que aparecen en el proceso de comprensión lectora y de las cuales actualmente tanto se habla?

¿No podríamos lograr que las letras se nos develaran ante nuestros ojos como un instrumento capaz de “dibujar” nuestra lengua materna, esa misma lengua que venimos manejando desde nuestra primera infancia y con la cual hemos aprendido a decir cosas tan importantes? ¿No podríamos descubrir las letras como herramientas que nos permitan materializar todos los conocimientos previos que ya tenemos de la lengua, por ser usuarios de ella? ¿Como herramientas que nos permitan poner en juego nuestra competencia, en lugar de venir a descalificar nuestro desempeño? ¿Será posible que la escritura se nos presente como un medio para concretar la diversidad y no para imponer una falsa uniformidad en el uso del lenguaje?, ¿para afianzar nuestra autoestima, en vez de atentar contra ella?

Cuando vemos las primeras escrituras espontáneas de nuestros pequeños (fig. 10 y 11), nos

damos cuenta de que ese camino es posible. Todos los educadores sabemos que, más allá de las propuestas metodológicas que se hayan implementado para favorecer el aprendizaje inicial, si dejamos que el sujeto escriba en forma autónoma, la escritura siempre se manifiesta como una legítima representación gráfica de la oralidad espontánea, incluso más allá de estas instancias iniciales.

Esta convicción me ha llevado a pensar en un camino diferente para el aprendizaje inicial de la lengua escrita.

En lugar de comenzar el proceso enseñando a leer, como sugieren los métodos tradicionales, propongo que pongamos toda nuestra capacidad didáctica para que la criatura aprenda a escribir. Y una vez que comience a producir sus primeras escrituras (no necesariamente convencionales); y a medida que el niño indague en la ortografía convencional (durante las experiencias de lectura que le proponemos) podamos intervenir profesionalmente para que, poco a poco, pueda ir apropiándose de toda la complejidad propia de la lengua escrita.

A nadie se le ocurre evitar que nuestros niños, aproximadamente a partir de los dos años, indaguen sobre su lengua materna, jueguen con los sonidos, ensayen palabras y estructuras, hagan un uso no convencional del lenguaje, elaboren sus propias presuposiciones sobre la lógica del sistema, como bien lo supo expresar Tonucci⁶ (fig. 14).

6. Tonucci, Francesco (1987), *Con ojos de niño*, Buenos Aires, Red Editorial Iberoamericana.



fig. 14

Sabemos que nuestra lengua va bastante más allá de lo que ellos van aprendiendo; pero aceptamos sus errores durante todos los graciosos años que dura su infancia, porque estamos plenamente convencidos de que tales errores no van a quedar “fijados” en su memoria.

¿Por qué nos cuesta tanto aceptar el mismo proceso, los mismos ensayos, las mismas presunciones, durante los años que dura el aprendizaje inicial de la escritura? ¿Será acaso que nuestro propio proceso de alfabetización hizo que las letras se nos develaran como algo más que respetables, imposibles de ser manipuladas y transgredidas, libres de todo error o pecado original, puras en su pronunciación, venerables en sus formas?

No olvidemos que estamos hablando de un proceso de aprendizaje y no de las Sagradas Escrituras. Y precisamente, para promover dicho

proceso, ahora sabemos que tenemos que favorecer la reflexión sobre la articulación oral y las indagaciones sobre el sistema de escritura. Así lograremos el desarrollo de la conciencia fonológica y la construcción de la hipótesis alfabética, para que el sujeto descubra cuanto antes que las letras le permiten representar por escrito todo lo que es capaz de decir en forma oral, respetando la diversidad lingüística y cultural y aceptando su forma característica de articular el lenguaje.

Reflexión sobre la articulación oral

Un tipo de actividad bastante frecuente para promover la reflexión sobre la articulación oral del lenguaje es la que nos muestra la figura 15.

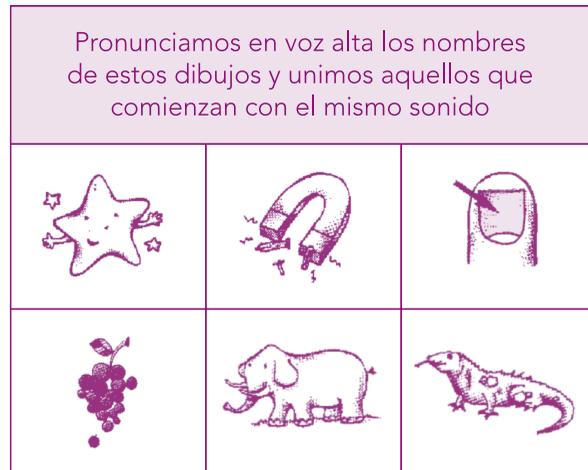


fig. 15

La consigna nos hace presuponer que se está promoviendo una reflexión sobre la pronunciación: se le pide que pronuncie las palabras en voz

alta y piense en su sonido inicial (/e.../ estrella; /i.../ imán; etc.).

Sin embargo, no dejan de llamar la atención las palabras que se han seleccionado. Si las analizamos con mayor detenimiento, comprobaremos que no sólo su pronunciación comienza con el mismo fonema: su escritura también empieza con la misma letra (estrella/elefante; imán/iguana; uñas/ucas). ¿Será acaso que la ortografía convencional ya nos está pre-ocupando incluso antes de que aparezca la escritura?

Esta presunción se ve corroborada cuando nos encontramos con otro tipo de propuesta como el de la figura 16.

Unimos con una línea los dibujos y la vocal con la que comienzan sus nombres		
		
i	u	e

fig. 16

Ante esta clase de actividad ya comenzamos a poner en duda el objetivo que se persigue: ¿se está proponiendo una reflexión sobre la articulación oral o es que ya estamos tratando de que se aprenda el valor sonoro de las letras y su dibujo convencional en imprenta minúscula?

Cuando estas actividades presentan la escritura completa de la palabra y proponen que se reco-

nozcan ciertas similitudes (fig. 17), la reflexión sobre la articulación oral ya ha quedado muy lejos.

Unimos los dibujos que comienzan igual		
		
ESTRELLA	IMÁN	UÑA
		
UVAS	ELEFANTE	IGUANA

fig. 17

Obsérvese que, para resolver este tipo de ejercicios, ni siquiera necesitamos pronunciar las palabras: nos basta con mirar el dibujo de la primera letra y llevar a cabo una simple asociación visual.

Por último, una actividad como la que nos muestra la figura 18, aunque nos pueda resultar muy parecida, nos está poniendo de manifiesto que el docente tiene bien claro el objetivo que persigue: quiere que sus alumnos reflexionen sobre la pronunciación real de las palabras, y por ese motivo no tuvo en cuenta las diferencias en la escritura convencional, que él conoce (humo, helado, hilo), pero que sabe perfectamente que sus niños no.



fig. 18

Si alguna alumna o alumno nos plantea que hilo no empieza como imán, o que helado no comienza igual que estrella, es porque, sin duda, está pensando en la escritura de dichos vocablos. Esto nos demuestra que ya ha elaborado la hipótesis alfabética y está avanzando en el conocimiento de la ortografía convencional. Podemos plantear entonces un avance individualizado del proceso y dar una respuesta como la siguiente:

- Es cierto que pueden no comenzar igual, pero cuando pronunciamos las palabras "helado" y "estrella", cuando las decimos en voz alta... ¿no empiezan con el mismo sonido?

Una vez que el pequeño reconoce la similitud articuladora, seguimos avanzando:

-Por lo visto ya sabes que empiezan con otra letra; a ver, escríbelas debajo del dibujo y, si tienes cualquier duda, pregúntame.

Como se puede observar, una propuesta metodológica no necesariamente implica un desarro-

llo de momentos excluyentes; bien puede darnos la posibilidad de organizar una secuencia de actividades capaz de tener en cuenta los diferentes ritmos en el proceso de aprendizaje y adecuarlas a los requerimientos específicos del sujeto.

Otro tipo de actividad bastante frecuente es el que podemos observar en la figura 19.



fig. 19

Esta actividad nos muestra con toda claridad que el educador que la diseñó está pretendiendo una verdadera reflexión sobre la articulación oral. Propone alargar el sonido inicial: /j.../ girasol; gusano; /j.../ gigante; /j.../ jirafa; pato; /j.../ jinete; aunque podemos ver que, en realidad, ese "sonido" inicial no es un fonema, sino una sílaba: gi-rasol, gi-gante, ji-rafa, ji-nete.

No se preocupa por la ortografía convencional: sabe perfectamente que girasol y gusano comienzan con la misma letra, pero con sonidos diferentes; y que gigante y jirafa empiezan con el mismo

fonema, aunque se escriban con distintas letras. Pero también sabe que tales informaciones provenientes de la escritura convencional son desconocidas por sus pequeños y que, por consiguiente, no podrán interferir en el desarrollo del ejercicio.

Y si interfieren, porque algún niño ya está incurriendo en la ortografía convencional, también sabe que puede darle una respuesta adecuada para promover su aprendizaje:

Es cierto, el sonido /j...i/ se puede escribir con ge o con jota. Hagamos una cosa: escribe las palabras debajo de cada dibujo y, si tienes alguna duda de qué letra colocar, me preguntas.

Pero no olvidemos que este tipo de intervención corresponde al aprendizaje de la ortografía convencional, un momento del proceso que está más allá de estas instancias iniciales sobre las cuales hemos decidido trabajar: la conciencia fonológica y la hipótesis alfabética.

Volviendo pues al momento inicial que nos ocupa, otro tipo de actividad que se suele proponer es el que nos presenta la figura 20.

Unimos con una línea aquellos dibujos cuyos nombres rimen con el del centro		
		
		

fig. 20

Esta actividad plantea otra clase de reflexión sobre la articulación oral, pues promueve que los pequeños relacionen las terminaciones de dado, helado, soldado y candado. Frente a tales vocablos, identifican la coincidencia de los sonidos finales a partir de la última vocal acentuada. Pueden así reconocer la rima; más específicamente, la rima consonante.

Los tres tipos de ejercicios vistos hasta aquí están destinados al reconocimiento de:

- fonemas vocálicos (fig. 18),
- sílabas (fig. 19) y
- unidades mayores que la sílaba, como la rima consonante (fig. 20).

Sin duda son adecuados para promover una reflexión inicial sobre la cadena sonora; por lo tanto, resulta muy oportuno comenzar a plantearlos a los 4 o 5 años, edad en la cual niños y niñas bien pueden ya llevar a cabo este tipo de reflexión oral.

Pero tengamos en cuenta que este reconocimiento no necesariamente promueve el desarrollo de la conciencia fonológica, pues no permite descubrir los fonemas como elementos menores que la sílaba (la vocal puede constituir la sílaba por sí sola y la rima consonante suele ser un segmento mayor que la sílaba).

Veamos ahora una actividad tendiente al desarrollo de la conciencia fonológica (fig. 21).

Ver figura en página siguiente.

Unimos el /j.../ genio con aquellos dibujos que comiencen con el mismo sonido

fig. 21

En principio, la actividad puede parecer similar a las anteriores; pero si la proponemos en nuestras aulas, veremos una gran diferencia: mientras que aquéllas bien pueden ser resueltas por una criatura a partir de los 4 años, esta otra ya no resulta tan sencilla a esa edad.

Para poder resolverla, es necesario que nuestro alumno se dé cuenta de que /j.../ genio comienza con el mismo sonido que /j.../ jaula, /j.../ gigante y /j.../ juguetes; y para ello es imprescindible que identifique un sonido menor que la sílaba: el fonema consonántico con el que inicia su articulación.

Al presentarse dicho fonema seguido de diferentes vocales (genio; jaula; gigante; juguetes), se torna indispensable aislarlo de estas para poder reconocerlo.

Estas actividades específicas, tendientes a identificar un fonema consonántico en posición inicial y generar así la fragmentación de la sílaba, son las que promueven el desarrollo de la conciencia fonológica, y bien pueden proponerse ya a partir de los 5 años de edad.

Pronunciamos los nombres de los dibujos que aparecen debajo del soldado en voz alta:
/s.../ ceja; candado; /s.../ zapato; /s.../ cigüeña; gusano; /s.../ suela; /s.../ sol.
Luego unimos con una línea aquellos que empiezan con el mismo sonido que /s.../ soldado

fig. 22

Volvemos a ver con toda claridad que el educador no está pre-ocupado por la ortografía convencional. Conoce las características de pronunciación de sus alumnos y sabe que /s.../ ceja, /s.../ zapato y /s.../ suela comienzan con el mismo fonema, independientemente de las letras que permiten su escritura convencional. Tiene bien en claro que su objetivo es el desarrollo de la conciencia fonológica de sus alumnos y es por ello que eligió vocablos en los que el fonema consonántico inicial aparece seguido de diferentes vocales: zapato, ceja, cigüeña, sol, suela. Sabe que de ese modo está promoviendo la identificación de un elemento menor que la sílaba.

Pero, de pronto el docente decide dar un paso más en el desarrollo de la conciencia fonológica de sus alumnos y les propone, al término de la actividad, algo como:

— /g.../ "gusano" no empieza como /s.../ "soldado"; por eso no lo unimos con una línea. Pero cuando digo /gu...s...ano/, ¿pronuncio el sonido de /s.../ soldado?

Para dar respuesta a la pregunta del maestro, el alumno ya no sólo debe fragmentar una sílaba, sino toda la cadena sonora de la palabra: /gu...s...ano/.

Esta propuesta, meramente ocasional, se puede ampliar luego con actividades sistemáticas como la que muestra la figura 23, donde se propone directamente el reconocimiento de un fonema consonántico en posición no inicial.



fig. 23

De este modo damos un paso más en el desarrollo de la conciencia fonológica.

Para descubrir que anteojos, oreja, ángel, ceja, magia o ajo tienen escondido el mismo sonido con el que comienza /j.../ genio, el alumno debe pronunciar las palabras en voz alta y detenerse en la articulación del vocablo, para poner de relieve el fonema consonántico que aparece en su interior: /anteo...j...os/, /án...j...el/, /ma...j...ia/.

Comienza así, a tomar conciencia de que la cadena sonora está formada por elementos menores que la sílaba, susceptibles de ser aislados.

Y, aprovechando la actividad, de repente el educador plantea:

- “Ajo” tiene escondido el sonido de “genio”; pero ¿cuántos sonidos tiene la palabra /a.../...j.../...o/? ¿Quién se anima a escribirla?

Llegamos así al objetivo último que nos habíamos propuesto: descubrir que la cadena sonora que se articula oralmente está compuesta por una sucesión de fonemas. Dicho de otro modo, lograr la conciencia fonológica.

Desarrollo de la conciencia fonológica:

Por lo visto, podemos identificar tres tipos de actividades específicas diferentes para el desarrollo de dicho conocimiento, aquellas tendientes al:

- reconocimiento de un fonema consonántico en posición inicial;
- reconocimiento de un fonema consonántico en posición no inicial;
- análisis fonológico de la palabra.

Pero tales actividades no deben ser concebidas como etapas excluyentes de un supuesto desarrollo lineal, sino más bien, como instancias complementarias dentro de un proceso dinámico.

No se trata de que debemos proponer actividades para reconocer todos y cada uno de los fonemas consonánticos de uso real en posición inicial, que son unos dieciséis, aproximadamente, según sean nuestras características dialectales de pronunciación. Ni es cuestión de que, una vez hecho esto, recién comencemos el mismo reconocimiento, pero en posición no inicial. Y cuando todos estos reconocimientos estén debidamente “fijados”, empezar a proponer el análisis fonológico de las palabras.

Esta secuencia excluyente no tiene el más mínimo fundamento didáctico (fig. 24).



fig. 24

Saber que existen distintos niveles de complejidad nos ayuda profesionalmente a organizar una secuencia de actividades y a prever las posibles dificultades en su realización, pero no necesariamente a excluirlas. Tal como vimos, una actividad como la de la figura 22, a pesar de que pueda ser una de las primeras y plantee el reconocimiento de un fonema consonántico en posición inicial, bien puede ser utilizada ocasionalmente para tratar de identificarlo en posición no inicial (como en gusano).

Más aún, la presencia de un monosílabo como sol puede ser empleada por el educador para intentar ir un poco más allá:

—“Sol” empieza como “soldado”; pero ¿cuántos sonidos hay escondidos cuando digo /s.../...o.../...l/?

Fragmentar un monosílabo lleva, necesariamente, a identificar elementos menores que la sílaba.

Esto no nos impide, después de llevar a cabo la actividad, continuar con otras tendientes al reconocimiento de fonemas consonánticos en posición no inicial, volver luego sobre algunos reconocimientos en posición inicial o proponer, cada vez que lo consideremos conveniente, el análisis fonológico de algún vocablo que hemos sabido presentar (fig. 25).



fig. 25

Somos conscientes de que el reconocimiento de un fonema consonántico en posición inicial puede resultar más sencillo; pues, al tratarse del comienzo de la palabra, nos apoyamos en su articulación y, a partir de allí, pronunciamos el resto: /s.../ ceja. De este modo, no perdemos noción del significado del vocablo.

Tenemos en cuenta que el reconocimiento de este tipo de fonemas en posición no inicial puede no resultar tan sencillo, ya que obliga a desarticular la cadena sonora en una unidad menor que la sílaba dentro de la pronunciación de la palabra: /se...j...a/ (ceja). En este caso, nuestra atención se concentra más en la pronunciación que en el significado.

Sabemos que desarticular la cadena sonora en los fonemas que la conforman resulta mucho más difícil y constituye el objetivo último que perseguimos a través de estas actividades orales: /s.../ - /...e.../ - /...j.../ - /...a/.

Sin embargo, conocer estos diferentes niveles de complejidad no nos obliga a plantear una secuencia lineal y excluyente. Por el contrario, nos brinda la posibilidad de proponer a nuestros alumnos una u otra actividad, en distintos momentos del proceso, según lo consideremos oportuno y siendo conscientes de las posibles dificultades que pueden surgir en su realización, ya que estamos trabajando en lo que podríamos considerar una "zona de desarrollo próximo".

Llegado a este punto, quisiera hacer una aclaración. Nuestra función como educadores es promover la reflexión sobre la articulación oral propia del sujeto; y no enseñar la conciencia fonológica:

La conciencia fonológica NO SE ENSEÑA:
se aprende.

No se trata de "dictarle" al niño las palabras, pronunciando aisladamente cada uno de los fonemas que la conforman: eso es propio del viejo método fonético y promueve un deletreo que no comparto, porque no garantiza el aprendizaje pretendido.

Como adultos expertos ya alfabetizados (y alfabetizadores) podemos mostrar (enseñar) que somos capaces de fragmentar de ese modo la cadena sonora; podemos jugar con nuestra articulación oral.

— o ... l ... a, hola, chicos; ¿cómo están?

— Bueno... ¡hasta m...a...ñ...a...n...a!

Pero el objetivo que perseguimos no es que nuestros niños repitan lo que nosotros hacemos, sino que “descubran” el juego y logren hacerlo ellos mismos.

Si recordamos al niño de Tonucci (fig. 14) podremos darnos cuenta de que pretender imponer desde afuera una determinada lógica no sólo suele ser visto como antipedagógico o autoritario. Como docentes sabemos que tal actitud, en el mejor de los casos, lo único que puede lograr es una repetición en lo inmediato; pero no necesariamente un aprendizaje a largo plazo.

Cuando un niño ha ‘descubrido’ su propia lógica, ha logrado un aprendizaje sumamente valioso y complejo. En este caso, nada menos que el del paradigma de la conjugación verbal. Las interacciones con el mundo adulto le permitirán darse cuenta de que tal participio representa una irregularidad; y, poco a poco, podrá apropiarse de un sistema mucho más complejo que el que había ‘descubrido’ inicialmente.

Del mismo modo debemos lograr que sea él quien descubra la posibilidad de desarticular la cadena sonora. Podemos mostrarle cómo lo hacemos nosotros, para que vea que el juego es posible; al igual que le “mostramos” el uso de los verbos irregulares cuando hablamos espontáneamente con él. Podemos proponerle actividades específicas con el fin de ayudarlo en ese aprendizaje. Pero debe ser el niño quien logre, en un determinado momento, darse cuenta de que descubrir está formado por unidades menores

que la sílaba: /d.../-/...e.../-/...sk.../-/...u.../-/...br.../; aunque aún no pueda desarticular ciertos grupos consonánticos o concurrencias de vocales.

Desde la reflexión sobre la articulación oral podremos lograr una conciencia fonológica primaria, que permita fragmentar la sílaba y descubrir algunos de los elementos menores que la constituyen. Pero desde la simple articulación oral es muy difícil (si no, imposible) desarticular concurrencias de consonantes. Es la escritura la que nos va a permitir tomar conciencia de las omisiones y, a partir de allí, ampliar el desarrollo de la conciencia fonológica.

Volvamos sobre la producción de la figura 9. El niño se enfrenta a la escritura que él mismo produjo e intenta leerla: /futiya/. Debido a la omisión de la letra, podrá entonces tomar conciencia de ese fonema /r/ que inicialmente no pudo identificar en su pronunciación. De este modo, gracias a la escritura, se amplía la conciencia fonológica.

Como ya lo hemos dicho, conciencia fonológica e hipótesis alfabética son dos polos de un mismo proceso: el aprendizaje inicial de la escritura.

Por este motivo, junto con las reflexiones sobre la articulación oral, conviene propiciar indagaciones sobre el sistema de escritura, tendientes a facilitar el aprendizaje de la hipótesis alfabética.

Indagación sobre el sistema de escritura

Ya hemos visto que el niño, en su interacción con la escritura, lleva a cabo una serie de indagaciones a través de las cuales logra construir la hipótesis alfabética.

Cuando estas indagaciones surgen espontáneamente por parte del niño, durante las experiencias de lectura y escritura compartidas, se desarrollan en forma totalmente libre. El docente no puede (ni debe) limitar este tipo de interacción. Pero cuando somos nosotros quienes le proponemos intencionalmente una determinada indagación, la situación no es (ni debe ser) la misma. Es en estos casos cuando nos debemos preguntar si las escrituras con las que enfrentamos a nuestros niños son las más adecuadas; si las palabras que ponemos ante sus ojos, para dirigir una indagación, favorecen (o pueden dificultar) la reflexión que pretendemos que lleve a cabo para la construcción de la hipótesis alfabética.

Veamos un ejemplo.

Si nuestros pequeños se enfrentan con una imagen como la de la figura 26, sabemos que van a presuponer que debajo del dibujo dice elefante.



fig. 26

Aunque aún no sepan leer en el sentido convencional del término, ya saben que las letras sirven para “decir algo”; y si una escritura aparece debajo de un dibujo, seguro que “dice el nombre” con el que se designa ese elemento. Esta presunción se conoce, precisamente, como hipótesis del nombre.

Puede suceder que esta imagen la encuentren ocasionalmente al desarrollar una experiencia de lectura, al hojear una enciclopedia de animales en busca de alguna información que la maestra supo proponer. En ese caso, si surge una indagación espontánea por parte de los niños, la docente sabrá intervenir ocasionalmente para mostrar (“enseñar”) que se trata de una irregularidad, pues allí abajo no dice elefante.

Pero a ningún educador se le ocurriría presentar premeditadamente una imagen semejante, dentro del proceso inicial de alfabetización, con el fin de propiciar una indagación dirigida. Si bien un elefante es un Proboscideo, sabemos perfectamente que los niños van a presuponer que allí abajo debe de decir “elefante”; y si les proponemos que indaguen en esa escritura para descubrir alguna posible relación con la palabra que articulan oralmente, no cabe duda de que no estamos facilitando su aprendizaje.

Promover una indagación sobre una fuente de información que no ayuda a establecer la relación alfabética entre la articulación oral y el sistema de escritura, sin lugar a dudas, dificulta el proceso.

Quizá este ejemplo resulte muy obvio, pero lo he querido presentar para ver si así se logra reflexionar sobre otra situación similar que se suele generar en estos casos y que, al parecer, no resulta tan evidente.

Queremos promover las indagaciones sobre el sistema de escritura para que la criatura pueda construir la hipótesis alfabética, pero no se nos ocurre presentar intencionalmente una información como la que suministra la figura 26, pues

somos conscientes de que, dada la hipótesis del nombre, no se estaría facilitando el aprendizaje.

Sin embargo, es muy frecuente que enfrentemos a nuestros alumnos, en el inicio mismo del proceso, con escrituras como las de la figura 27.

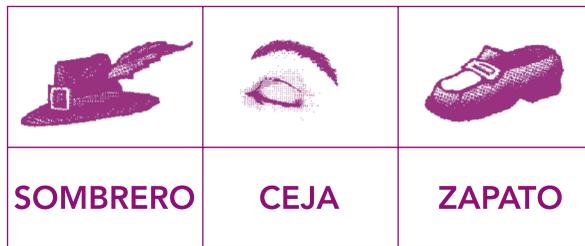


fig. 27

Enfrentar al niño con una fuente de información como ésta y dirigir una indagación sobre tales escrituras, ¿facilita el aprendizaje que pretendemos lograr o puede dificultarlo?

Queremos que el niño construya inicialmente la hipótesis alfabética pero sabemos que para ello lleva a cabo un proceso de regularización ortográfica. Estas palabras, ¿favorecen dicho proceso?

Supongamos que el niño se encuentra en pleno desarrollo de su conciencia fonológica. Se empieza a dar cuenta entonces de que, al pronunciar estas palabras, las tres comienzan con el mismo sonido: /s.../ sombrero, /s.../ ceja, /s.../ zapato. Cuando vaya a indagar en sus escrituras, se va a encontrar con tres letras diferentes (S, C, Z). Ante esta situación didáctica, como educadores, debemos preguntarnos: ¿estamos favoreciendo de este modo el aprendizaje de la hipótesis alfabética o, sin darnos cuenta, se lo estamos haciendo más difícil?

Imaginemos ahora que no ha desarrollado aún la conciencia fonológica. Si le proponemos que indague en esas escrituras y que observe las diferentes letras, ¿lo estamos ayudando a descubrir que la pronunciación real de las tres palabras comienza con el mismo fonema o lo estamos induciendo a que piense que la escritura no tiene la más mínima relación con la articulación oral de su lengua materna?

Nuestra formación profesional nos permite ser plenamente conscientes de que todo aprendizaje presupone un proceso y que todo proceso requiere sus tiempos. ¿Por qué entonces no esperamos a que haya ‘descubrido’ la lógica regularidad de la hipótesis alfabética, para luego hacer que descubra las irregularidades de la ortografía convencional?

Esto no significa que tengamos que ocultar las palabras para evitar el “contagio”, ni que debamos esconder la escritura convencional dentro de nuestro armario hasta que sea mayor de edad.

Ya fue dicho, pero lo reitero.

Nuestras alumnas y alumnos se enfrentan espontáneamente a las irregularidades del sistema, durante el desarrollo de las diversas experiencias de lectura y escritura. En esas situaciones, sólo miran lo que pueden mirar y, si aún no han construido la hipótesis alfabética, ni siquiera ven las irregularidades de la ortografía convencional.

Pero otra cosa es enfrentarlos intencionalmente a las irregularidades del código, promoviendo su indagación, creyendo que de ese modo favorecemos el proceso, cuando sabemos que aún no ha logrado la regularización que presupone el aprendizaje inicial.

Pronunciamos las palabras que nombran los dibujos,
tratando de alargar el sonido inicial.
Luego coloreamos aquellos que comienzan igual que el primero de la fila

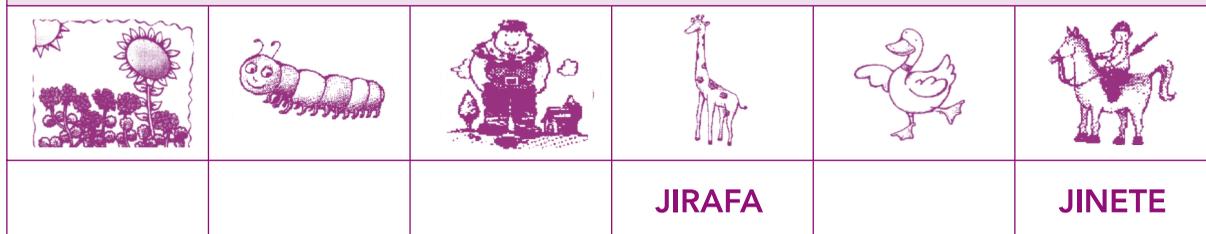


fig. 28

Volviendo a nuestras actividades, podemos promover las indagaciones sobre el sistema de escritura agregando algunas palabras, previamente seleccionadas, debajo de los dibujos. Así, por ejemplo, una actividad que ya vimos podría aparecer como la presenta en la figura 28.

La propuesta sigue siendo que el niño reflexione sobre la articulación oral de su lengua materna para que descubra el sonido inicial. Así, de pronto, al reconocer que /j.../ jirafa y /j.../ jinete comienzan con el mismo sonido, decide mirar sus escrituras. Por la hipótesis del nombre ya sabe que allí abajo dice jirafa y jinete. Cuando lleva a cabo tal indagación, puede verificar que el mismo sonido que pronunció oralmente aparece representado con la misma letra.

Dicho de otro modo: hemos diseñado una actividad específica, seleccionando cuidadosamente la fuente de información sobre la cual se va a indagar, para facilitarle la construcción de la hipótesis alfabética.

No sería pertinente, en este contexto, agregar, junto con JIRAFÁ y JINETE, la escritura de GIRANTE. Al indagar en estas escrituras, verá dos letras distintas (G y J), al inicio de dichas palabras, cuando en su articulación oral había identificado un mismo sonido. Tampoco sería adecuado presentar la escritura de GIRASOL y GUSANO; pues si indaga en la grafía de estos vocablos, descubrirá una misma letra inicial (G), cuando en su pronunciación había reconocido sonidos diferentes.

Como podremos comprobar, nuestra estrategia consiste en hacer un recorte del sistema ortográfico convencional con fines didácticos, para que las actividades específicas que intencionalmente diseñamos presenten siempre una escritura regular que promueva la conciencia fonológica y favorezca el aprendizaje de la hipótesis alfabética⁷.

Pero quede bien en claro:

La hipótesis alfabética **NO SE ENSEÑA**: se aprende.

7. No creo que sea necesario insistir una vez más en que no se trata de un recorte excluyente, pues nuestros niños tendrán la oportunidad de enfrentarse a todas las irregularidades propias de la ortografía convencional en sus experiencias de lectura y escritura compartidas.

No se trata de inventar una escritura que socialmente no existe y presentar palabras como 'JIGANTE' o 'JIRASOL', con el supuesto fin de enseñar una escritura alfabética. Semejante estrategia no solo podría ser considerada un disparate, sino que sería tan inconducente para el desarrollo posterior del proceso como esos otros inventos derivados de ciertos métodos tradicionales como Mi mamá me mima, Leo lee la ele o Susi asa los sesos del oso⁸.

Como docentes comprometidos con favorecer los procesos de aprendizaje, sólo presentamos premeditadamente a nuestras alumnas y alumnos un conjunto de palabras que sabemos que van a promover la indagación sobre el sistema de escritura y van a facilitar la construcción inicial de la hipótesis alfabética. Pero dicha construcción la llevan a cabo ellos, no nosotros.

¿Qué sucede si quieren escribir? Si de pronto, habiendo logrado ya un cierto desarrollo de la conciencia fonológica, uno de nuestros alumnos se propone escribir, por ejemplo, una palabra como girasol, ¿qué podemos hacer?

En ese caso, intervenimos para seguir favoreciendo el aprendizaje:

— ¿Con qué sonido empieza la palabra /j.../ "girasol"?

El niño reconoce el sonido inicial /j.../. Entonces, comienza a buscar la letra que pueda servir para representarlo. Decide preguntarnos a nosotros, pero seguimos interviniendo para que ese pequeño aprenda que es capaz de conseguir la

información por sus propios medios, y no tenga que depender necesariamente de un adulto:

— Veamos. ¿Empieza igual que /j.../ "jirafa"?

El niño reconoce entonces que /j.../ girasol y /j.../ jirafa tienen el mismo sonido inicial y va a buscar la primera letra de la palabra JIRAFa, que tiene escrita debajo del dibujo. Lógicamente, su escritura será JIRASOL.

El educador no ha "enseñado" que la palabra girasol se escriba con jota. Más bien ha logrado que su alumno descubra el secreto alfabético de nuestro sistema de escritura y, además, ha consolidado su autonomía, al mostrarle que por sus propios medios puede ir a buscar la información que necesite para escribir todo lo que desee.

¿Cuándo descubrirá que girasol se escribe con ge?

Cuando gracias a las experiencias de lectura y escritura vaya descubriendo las irregularidades del código o cuando el maestro sepa mostrarle que la escritura de /j...e/ o /j...i/ encierra una posibilidad de error, pues puede escribirse con g o con j, según el caso. Pero este aprendizaje de la ortografía convencional excede los límites que nos propusimos para la presente exposición.

Conclusión

He tratado de hacer un breve recorrido, lo más detallado posible, entre la conciencia fonológica y la hipótesis alfabética, limitándome al análisis de

8. Frases que pueden encontrarse en varios textos escolares.

las actividades específicas tendientes a la construcción de dichos conocimientos; pero sin dejar de lado la importancia de las prácticas de lectura y escritura compartidas, dentro de los márgenes del proceso inicial de alfabetización. Tampoco he podido ignorar las características culturales y lingüísticas que se deben tener en cuenta en todo el

proceso, ni la posterior adquisición de la ortografía convencional.

Espero que este breve recorrido pueda ser tomado como un mínimo aporte a ese complejo y dinámico proceso de alfabetización por el cual todos nos encontramos hoy tan comprometidos.

Estrategias para la comprensión lectora desde un enfoque sociocultural.

Una propuesta didáctica a profesores de educación básica

Zahyra Camargo⁹

2

La razón de ser de esta ponencia es reflexionar, desde un enfoque sociocultural, respecto a la formación de profesores de educación básica sobre estrategias para la comprensión de diversos tipos de textos (con sus correspondientes géneros discursivos) para establecer una relación coherente entre teorías de la enseñanza/aprendizaje y algunas teorías lingüísticas que den respuesta a la pregunta: ¿cuál es el papel fundamental del lenguaje en el uso, la construcción de sentido y el proceso de desarrollo cognitivo?

Desde estos presupuestos generales, las temáticas se relacionan con los programas de desarrollo del pensamiento de Williams y otros, con algunas teorías de la lingüística textual y la pragmática y con el modelo de construcción-integración del significado de Kintsch y Van Dijk que pueden suministrar herramientas a los maestros para la construcción de proyectos de aula, a partir de estrategias que mejoren las competencias en comprensión textual de sus alumnos.

Los planteamientos teóricos desde los cuales se construye esta ponencia se sitúan en una pers-

pectiva que imbrica a las ciencias de la educación con las ciencias del lenguaje y la comunicación e integran contribuciones de otras disciplinas que aportan orientaciones acerca de cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar. Estas disciplinas conciernen, tanto al contenido de la enseñanza (las concepciones del enfoque funcional comunicativo en lugar de los presupuestos de la lingüística formal —análisis del sistema de la lengua—) como a los procesos de enseñanza / aprendizaje y a su contextualización social (psicología, sociología, antropología).

Desde esta mirada, la propuesta se construye, por un lado, a partir del enfoque sociocultural que tiene en cuenta a autores como A. R. Luria (1979); L. Vygotsky (1986); M. Cole (1996); J. I. Pozo (2001), entre otros, quienes sugieren que, cuando se analice el desarrollo humano, se tenga en cuenta que el mundo social influye en el individuo mediante las prácticas de interacción social (rutinas, esquemas, guiones, juegos, rituales, formas culturales, en general) y de los objetos sociales (palabras, mapas, aparatos de televisión y computación);

9. Pedagoga e investigadora colombiana.

por lo tanto, hacen parte importante de cualquier proceso didáctico.

Por otro lado, se parte de algunas teorías de las ciencias del lenguaje y la comunicación que se agrupan, fundamentalmente, en las disciplinas que profundizan en el uso del lenguaje, tales como la lingüística textual y la pragmática, con autores como J. M. Adam (1992); J.-P. Bronckart (1985); T. Van Dijk y W. Kintsch (1977, 1978, 1980, 1983, 1994, 1998), entre los fundamentales. El interés primordial está centrado, así, en acercar a los profesores al conocimiento y empleo de un tejido teórico de índole psicológica, sociológica, lingüística... que les permita intervenir en sus respectivas aulas de clase.

En concordancia con los enfoques elegidos, se selecciona entre algunos de los modelos para el estudio de la comprensión como proceso cognitivo y social (Goodman: 1994; Smith: 1971/1983; Kintsch y Van Dijk: 1978, 1983; Kintsch: 1974, 1992, 1994, 1998), el modelo de construcción-integración del significado de Kintsch y Van Dijk y se integra, además, la teoría triárquica de la inteligencia: razonamiento analítico, creativo y práctico de Williams y otros (1999). Todos estos modelos consideran la lectura como una actividad compleja que requiere de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas estudiadas desde los presupuestos de I. Solé (2001); C. Monereo (1994) y J. I. Pozo (1989, 1996), entre otros.

En suma, se tejen distintas posiciones teóricas, de manera tal que los conceptos de una disciplina se vean renovados por los de otra y, en última instancia, el receptor de ese tejido, el estudiante, sea el mayor beneficiado. Es así como se planifica

sobre la base de que el aprendizaje significativo requiere para su logro de tiempo, del impulso y aprovechamiento de la inventiva de los estudiantes, del reconocimiento de los saberes previos de cada uno y de la exploración de sus intereses para la solución de sus problemas académicos y de su vida cotidiana. La adquisición del conocimiento supone, entonces, el reconocimiento de diferencias individuales, la movilización del conocimiento previo y el establecimiento de conexiones para comprender nuevas situaciones y transformar las estructuras ya existentes, enmarcadas en un contexto sociocultural específico.

A partir de estos presupuestos se aborda ¿qué se entiende por comprensión lectora?, desde los siguientes tópicos: un acercamiento a los modelos ascendente, descendente e interactivo para el análisis del proceso lector, los modelos teóricos utilizados en la propuesta de intervención en el aula: la aproximación sociocultural a la lectura y al modelo constructivo-integrativo de Kintsch y Van Dijk, y el papel de las estrategias en el proceso de comprensión lectora de diversos tipos de textos con sus correspondientes géneros discursivos.

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora se entiende, en términos amplios, como la habilidad del lector para extraer información a partir de un texto impreso. El diccionario de la Real Academia Española concibe la comprensión como la facultad, capacidad

o perspicacia para entender y penetrar las cosas. Kintsch y Van Dijk (1978), por su parte, argumentan que la comprensión lectora implica la construcción de un esquema mental, un modelo referencial o situacional que da cuenta del significado global del texto.

Para Widdowson (1978), la lectura no es una simple decodificación, sino un acto comunicativo que involucra la interacción entre los esquemas del lector y el texto en la búsqueda y construcción de significados. En esa misma dirección, Just y Carpenter (1980, 1987, 1992) argumentan que mucha de la información que permite entender un texto reside en el conocimiento previo compartido entre autor y lector y que no se puede construir la representación de los contenidos del texto si el lector no los pone en relación con su conocimiento previo, sus creencias y actitudes.

Las definiciones anteriores sobre el proceso de comprensión lectora resaltan el importante papel que juega el lector para el procesamiento del texto. Es claro que, en esta dirección, el sentido del texto no reside únicamente en él mismo, sino que este es construido por el lector a partir de la activación de sus esquemas de conocimiento relacionados con el tema.

Estos presupuestos indican que leer implica algo más que descifrar palabras. Se trata de un proceso de creación y confirmación de hipótesis a partir del conocimiento previo que se tenga sobre el tema y el mundo. Hablar de comprensión lectora significa, entonces, referirse a la construcción total o parcial de un texto, elaborar proposiciones relativas a la información plasmada en él,

construir un modelo mental, hacer inferencias, relacionar el conocimiento previo sobre el tema con el conocimiento nuevo. En suma, se comprende un texto cuando se establecen conexiones lógicas entre las ideas que pueden expresarse con palabras propias.

De forma general, se puede decir que hay diversas posiciones y perspectivas para examinar el proceso lector que corresponden a diferentes maneras de enfocar el asunto. Cabe anotar que el conocimiento en esta área se ha enriquecido con todas las aportaciones teóricas y prácticas que se han formulado desde diferentes contextos geográficos. Sin embargo, los tres paradigmas teóricos que, actualmente, tienen mayor reconocimiento y que pretenden configurar una teoría del procesamiento lector son: los modelos ascendentes, los modelos descendentes y los modelos interactivos.

MODELOS DE PROCESAMIENTO ASCENDENTE (BOTTOM UP)

En estos modelos, el lector empieza por procesar los elementos que componen el texto desde los niveles inferiores hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto: identificación y combinación de letras para proceder al reconocimiento de sílabas, combinación de sílabas para identificar palabras y frases. Es decir, va desde el deletreo de la palabra hasta el reconocimiento del significado global del texto, en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a

la comprensión, sin que se contemple la intervención de procesos en sentido contrario.

Las propuestas didácticas que parten de esta concepción le atribuyen una gran importancia a la decodificación que sería la garantía de la comprensión lectora. Para ellos, el lector puede comprender un texto porque puede decodificarlo en su totalidad. Se trata de un modelo centrado básicamente en el texto, en el que la comprensión del discurso escrito es entendida como un proceso lineal que consiste en extraer los significados presentes en el texto en una dirección que va del texto al lector.

MODELOS DE PROCESAMIENTO DESCENDENTE (TOP DOWN)

En estos modelos se argumenta que el lector, en el proceso de comprensión, no procede letra a letra, sino que hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto. Esto significa que se están activando conceptos, guiones, marcos, planes, esquemas, que provienen de la memoria a largo plazo, en un movimiento que va desde la mente del lector al texto. Los esquemas, en términos generales, deben ser concebidos como las estructuras mentales que construye el sujeto en interacción con su entorno y que organizan el conocimiento y el modo de usarlo. Desde la noción de esquema, se interpreta un texto, en la medida en que el sujeto conecta el contenido de este con el conocimiento que él

tiene sobre la temática que se está abordando. Con ello, se acentúa el papel central del sujeto en este proceso.

Es decir, el lector genera expectativas y formula hipótesis que después contrasta, confirma o rechaza. El individuo lee a partir de las hipótesis y conocimientos previos que se constituyen en la fuente principal de significación; es él quien crea el significado del texto. El avance en esta dirección estará guiado tanto por el conocimiento conceptual como por los propósitos e intereses de lectura. A diferencia del modelo ascendente, aquí el proceso es simultáneo. Las propuestas didácticas que se articulan a partir de este modelo destacan el papel activo del lector como un actor fundamental del proceso.

MODELOS DE PROCESAMIENTO INTERACTIVO

En estos modelos, el lector se considera un sujeto activo que utiliza conocimientos de diferente tipo para obtener información del texto. Combina el procesamiento de "arriba-abajo" que subraya la importancia del contexto, tanto en el nivel de las frases como en el nivel de todo el texto, con el procesamiento de "abajo-arriba", que parte de la percepción de las letras hasta llegar a las palabras y oraciones. Desde este modelo se postula que el acto lector no se da de manera lineal y secuencial, sino en paralelo. Estas consideraciones indican que el lector reconstruye la significación del texto, al interpretarlo de acuerdo con los datos que le suministra el texto,

de sus esquemas conceptuales y a partir de su conocimiento del mundo. Esto involucra el uso de conceptos ya existentes para procesar la información del texto. Cuanto más conocimiento se posea y se sepa utilizar adecuadamente, más fácil será la comprensión de las ideas.

Hay que recordar que el texto escrito posee el significado que le atribuyó el autor; pero cada lector lo interpreta en función de sus intenciones, propósitos u objetivos y de sus conocimientos previos. Estos deben ser entendidos no sólo desde el ámbito de la temática presente en el texto, sino también desde la organización específica del texto, desde el conocimiento de la situación comunicativa y desde los conocimientos paralingüísticos relacionados con elementos tipográficos y con las convenciones en cuanto a la distribución y ordenación de la información. Ambos procesamientos intervendrían al mismo tiempo en una comunicación bidireccional para converger en una interpretación consistente que resalta su carácter activo.

El modelo interactivo (Adams y Collins, 1979, 1982, 1985; Rumelhart, 1975, 1980, 1987; Just y Carpenter, 1980, 1987, 1992) asume que existe un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles de un texto y, además, una comunicación bidireccional entre ellos. Esto significa que no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, aunque le atribuye un peso considerable a la utilización que este último hace de sus conocimientos previos para la comprensión del mismo. En otras palabras, el lector construye el significado, desde la información contenida en el texto y a partir de sus propios conocimientos, por medio de un pro-

ceso de predicción e inferencias continuas en el que se incluye el control del proceso, la comprobación y el seguimiento de lo que se está entendiendo y, por supuesto, de lo que no se entiende a través de la generación y verificación de predicciones. Cada una de estas dimensiones del proceso incluye componentes perceptivos, cognitivos y lingüísticos. Un lector experto deduce, simultáneamente, información de varios niveles e integra, a la vez, información grafofónica, morfé mica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa.

LOS MODELOS TEÓRICOS UTILIZADOS EN LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA PARA LA OPTIMIZACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En esta ponencia, la concepción de lectura que se asume se inscribe en el modelo interactivo, complementado con los aportes de la lingüística textual por su clara repercusión en la investigación sobre el tema. Se plantea que para comprender es necesario considerar tanto las características de los tipos de texto, como los aportes que hace el lector a la comprensión de este y las mediaciones que se generan en dicho proceso. En la propuesta que se presenta se aborda de manera interrelacionada los dos componentes fundamentales del modelo: el texto y el lector en relación con su contexto cultural; más específicamente, se centra en las estrategias que emplea este último durante la lectura. Esas estrategias

pueden estar guiadas por las características de la estructura de los textos, por los conocimientos del lector o por ambos.

LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y EL MODELO SOCIOCULTURAL

La propuesta de intervención que se esboza aquí y que luego se desarrollará en el taller, se diseña desde una perspectiva sociocultural para ubicar los procesos de comprensión de textos en problemáticas específicas. Esto supone una reflexión sobre los procesos de comprensión en los que la lectura se produce en una situación social de aprendizaje y se define como instrumento de construcción de los saberes necesarios para el aprendizaje de cada una de las áreas disciplinares. No se trata simplemente de sacar la información de un texto, sino de construir conocimiento, lo que, en otros términos, supone reelaborar y reestructurar la información para que sea significativa y logre interiorizarse.

El aprendizaje de la lectura, como cualquier otro aspecto del conocimiento humano, se comprende mejor si se consideran, siguiendo a Vygotski (1979, 1986), tres planos interdependientes relacionados con el contexto: el ontogenético, el microgenético y el histórico-cultural. Para este autor, el plano ontogenético de análisis es importante porque requiere prestar atención a las características biológicas y de madurez de los individuos, como, por ejemplo, la edad y el nivel de desarrollo, su historia previa, sus experiencias, etc., que, en el caso de

la lectura, incluye la comprensión en relación con los objetivos y motivación para la lectura, con su sentido de éxito o de fracaso.

El plano microgenético, por su parte, sirve para poner los factores ontogenéticos en su contexto cultural inmediato. Aquí influyen las características específicas del texto que se lee, la competencia lectora, los intereses, los objetivos y los modos de interactuar con la lectura (por placer, por obligación, para responder a una prueba...). Los procesos microgenéticos se comprenden mejor si se analizan en un contexto o plano histórico-cultural más amplio, que considere, por ejemplo, el nivel de lectura del grupo sociocultural al que pertenecen los lectores y las maneras cómo se ha enseñado a leer y a comprender. Desde esta perspectiva, la lectura es, simultáneamente, una actividad individual y social ya que presta atención tanto al individuo como al contexto en que el individuo se encuentra. Sus razonamientos sugieren, entonces, que el desarrollo humano puede entenderse mejor si los individuos y sus mundos culturales no se consideran como fenómenos aislados sino como una armazón de factores individuales y sociales.

Esta aproximación sociocultural a la lectura se complementa con los postulados teóricos esbozados por Van Dijk (1978, 1983) y por Kintsch (1998), en particular, para resaltar la naturaleza interactiva del procesamiento existente entre el texto que va a ser comprendido y los conocimientos y experiencias personales de un lector situado culturalmente. A continuación, se hace un recorrido por los conceptos fundamentales de este modelo:

EL MODELO CONSTRUCTIVO-INTEGRATIVO DE KINTSCH Y VAN DIJK

La razón principal de esta elección se justifica en el hecho de que es un modelo fundamentalmente secuenciado, lo que permite identificar los procesos, las metas, las tareas, etc., que llevan a cabo los lectores en los distintos niveles de procesamiento. El marco básico del modelo se caracteriza por poner todo su énfasis en el análisis de la estructura del texto (superestructura, macroestructura y microestructura), por su interés en la descripción formal de la estructura semántica (la proposición como la unidad básica para representar el significado del texto), al igual que por su procesamiento psicológico. La comprensión lectora involucra, para estos autores, la construcción de una representación mental, de un modelo referencial o situacional de la realidad descrita por el texto.

Precisamente, en ese marco, los lectores deben construir los componentes de la representación semántica: las representaciones proposicionales como unidades básicas de procesamiento. Tal esquema superficial de la estructura del texto constituye lo que Kintsch y Van Dijk (1978) denominaron la microestructura o texto-base (nivel local del discurso, codificación proposicional). En otras palabras, cuando un sujeto lee un texto, elabora una representación del significado del mismo, mediante la construcción de una red de proposiciones interconectadas que se organizan en una jerarquía de niveles.

Pero captar el significado textual implica algo más que acceder a sus términos, a sus proposicio-

nes, a las relaciones que se dan entre ellas; se hace necesario distinguir el nivel de importancia de las distintas ideas que el autor está expresando, que corresponde a lo que estos teóricos llaman la macroestructura del texto (asunto, tópico, ideas temáticas o ideas principales) o codificación semántica del significado global del texto. Construir la macroestructura significa alcanzar una coherencia global que vendrá determinada tanto por la microestructura como por la superestructura. En la construcción de la macroestructura juegan un papel muy importante las macrorreglas (omisión, generalización, construcción y cero), fundamentales, por ejemplo, para hacer resúmenes.

Es importante anotar que Van Dijk y Kintsch (1983) acentúan el carácter dinámico y estratégico del sujeto en el procesamiento, al proponer que las macroestructuras no son el resultado exclusivo de la aplicación de las macrorreglas, sino, también, el producto de sus conocimientos y estrategias. Esto significa que cada lector con objetivos y conocimientos específicos, se relaciona de manera diversa con el texto y produce diferentes macroestructuras.

Asimismo, se necesita captar la estructura organizativa, profunda, de todo el texto en su conjunto, lo que permitirá al lector detectar la superestructura, estructura esquemática u organización global del mismo. Las superestructuras son esquemas convencionales que caracterizan tipos distintos de textos. Con el análisis de todos estos elementos se elabora la representación textual. Hasta aquí se ha mostrado un modelo secuencial mediante la construcción de una red coherente

de proposiciones que incluye los conocimientos previos del lector y las inferencias que pueda formular en relación con lo leído.

Esta descripción de algunas etapas del nivel de comprensión denominado proposicional (Kintsch y Van Dijk, 1978, 1983), que se acaba de mencionar, además de ocuparse de la representación de la estructura del texto en la memoria del sujeto, acentúa los procesos dinámicos y constructivos que el individuo introduce en el procesamiento lector. Vale la pena recordar que buena parte de la información necesaria para comprender un texto no es suministrada directamente por él, sino que se obtiene de la cultura en la que el lector está inmerso y que le proporciona el conocimiento sobre el tema en cuestión. Este conocimiento aparece organizado sistemáticamente en la memoria del sujeto y recibe el nombre de esquema o conocimiento del mundo almacenado y organizado en la memoria.

El otro nivel de comprensión, denominado representación situacional, hace referencia a la imagen mental que el lector elabora a partir de lo expresado en el texto o de la imagen que el texto evoca y que se relaciona con sus conocimientos previos y con las inferencias que puede activar. El modelo situacional se ve influido por todos aquellos aspectos que permiten conectar, de manera más adecuada, el conocimiento previo del sujeto con la información textual. Su medición se realiza, por lo general, a través de tareas de aprendizaje tales como la resolución de problemas, la explicación de hechos, la realización de inferencias a partir de datos textuales, etc. Esto quiere decir que

se deben hacer ejercicios y tareas en las que se enlace la información textual con el conocimiento previo que posee el alumno; porque está probado que el receptor interpreta un suceso, un acontecimiento, un texto, bajo el prisma de su cultura y de sus experiencias previas.

Las inferencias, necesarias durante el proceso de comprensión, no forman parte del texto base, sino que pertenecen a un nivel no textual, al modelo situacional. Promover, así, la creación de un modelo situacional asegura un buen aprendizaje y la adquisición de conocimientos a partir del hecho de que el lector integre de manera significativa la información textual con los esquemas de conocimiento que ya posee o con la construcción de un nuevo esquema. Por lo tanto, la representación situacional abarca el nivel más alto de comprensión y de memoria alcanzado en su procesamiento.

En resumen, se ha hablado de dos tipos de representaciones (proposicional y situacional) como indicadores precisos del nivel de comprensión alcanzado por un lector. Estas dos representaciones ponen de manifiesto la importancia de considerarlas de manera prioritaria, en cualquier intervención educativa que quiera favorecer la comprensión lectora. Es necesario tener en cuenta, además, los factores que determinan la construcción o no de estas representaciones y que se sitúan no sólo en relación con el lector sino también con las características del texto escrito, con el conocimiento especializado en dominios específicos y con el contexto en el que se produce el acto lector.

LAS ESTRATEGIAS EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN TEXTUAL

Las estrategias de lectura cumplen un papel fundamental en los procesos de comprensión, ya que, permiten establecer una secuencia de actividades intencionales en las cuales se involucra de manera consciente el individuo para lograr las metas que se había propuesto. En tal sentido, J. H. Flavel (1971, 1979, 1981, 1985) considera las estrategias como una categoría de conocimiento metacognitivo (tener conciencia de cómo lograr ese conocimiento). Se trata -afirma- de los conocimientos que las personas tienen sobre la manera de ejecutar una serie de acciones para resolver una tarea. Las estrategias estarían relacionadas directamente con el proceso seguido para alcanzar un objetivo. Todo proceso trae implícita una normatividad que, en el caso de las estrategias, debe ser consciente e intencional, para que no se convierta en la realización inconsciente de una serie de actos.

Weinstein y Underwood (1985) señalan las siguientes características del aprendizaje estratégico: está bajo control del sujeto; requiere de un mayor esfuerzo y de recursos atencionales suficientes; responde a una tarea concreta; selecciona las actividades de una serie de alternativas acerca de cómo, cuándo y dónde usarlas y, por último, es un proceso flexible que puede ajustarse de acuerdo con el logro de las metas.

En términos generales, los procesos de comprensión lectora no eficientes pueden caracterizarse porque los sujetos no disponen de estrate-

gias adecuadas o no las usan de manera flexible en relación con las metas propuestas. Se limitan, en consecuencia, a la simple decodificación de los textos. No se puede olvidar que se interactúa en un mundo complejo, saturado de información de todo tipo. Por esa razón, hay que desarrollar en los alumnos estrategias para manejar la información: enseñar a buscarla, a seleccionarla, a analizarla de manera crítica, para que puedan desenvolverse con éxito en la sociedad. En resumidas cuentas, se debe pasar de una educación transmisora a una educación que les permita continuar aprendiendo a lo largo de la vida. En eso consiste el "aprender a aprender" y el aprendizaje estratégico.

Otros autores como Monereo (1990, 1994) y Pozo (1996) establecen diferencias entre técnicas, destrezas, habilidades o hábitos, que consisten en una secuencia automatizada de acciones y, estrategias o tácticas, planes, etc., que implican una secuencia de actos realizados de forma deliberada y planificada para obtener determinadas metas. Tanto las estrategias como las técnicas hacen parte de una categoría más amplia llamada procedimientos, que C. Coll y E. Valls (1992) conciben como un conjunto de hechos ordenados, orientados a la consecución de una meta. Partiendo de esta distinción, la utilización de estrategias cognitivas supone una actividad consciente e intencional, por parte del sujeto, sobre qué y cómo relacionar una serie de procedimientos apropiados para lograr una determinada meta.

Por ejemplo, en la adquisición de una técnica se identifican tres fases: la presentación de instrucciones; la puesta en práctica de las técnicas

enseñadas hasta conseguir su automatización; y el perfeccionamiento y aplicación de las técnicas aprendidas a nuevos propósitos. En la ejecución de una estrategia, por su parte, se distinguen, según Pozo (1996), cuatro fases: la determinación del objetivo de la estrategia; la selección de la estrategia; la aplicación de la estrategia ejecutando las técnicas que la componen; y la evaluación del logro de los objetivos.

La estrategia, por tanto, se compone de técnicas previamente aprendidas; pero no puede reducirse simplemente a una serie de ellas. Es necesario disponer de unos saberes previos, unos conocimientos conceptuales específicos sobre el campo de estudio, para ejercer un cierto control sobre las diversas técnicas que se desarrollan en la aplicación de una estrategia; de lo contrario, el propósito se quedará en la simple automatización y no trascenderá al nivel cognitivo.

Pozo (1996:138) argumenta al respecto lo siguiente: "La realización de actividades de aprendizaje con una estrategia de organización y unas metas explícitas favorece no sólo el aprendizaje de esos materiales sino, sobre todo, la reorganización de las propias estructuras de memoria". Por esto, el profesor, como mediador del aprendizaje, debe incorporar a la enseñanza del contenido curricular, actividades de instrucción con estrategias cognitivas y metacognitivas. El problema que se le plantea es saber si, al tiempo que enseña los contenidos de su área, puede también realizar actividades de enseñanza estratégica.

Entre las estrategias cognitivas propuestas por diversos autores (Garner, 1987 b) para una mejor

comprensión y aprendizaje a partir de los textos, hay que mencionar las siguientes:

- Establecimiento de un propósito de lectura.
- Acceso al conocimiento previo y utilización de los esquemas apropiados.
- Generación y revisión de hipótesis y expectativas sobre los contenidos.
- Anticipación de información.
- Elaboración de inferencias necesarias para la comprensión del texto.
- Focalización de la información más relevante del texto, según las características del texto y del propósito y expectativas del lector.
- Reconocimiento o establecimiento de las relaciones, explícitas o implícitas, entre los elementos formales de un texto (cohesión) y entre las ideas y conceptos (coherencia).
- Organización de la información relevante en resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos.
- Integración de la información del texto con los conocimientos previos del lector.

Los procedimientos anteriores pretenden formar lectores estratégicos a partir de un entrenamiento, en principio, guiado por el profesor, que permita la internalización de las estrategias en los estudiantes, hasta que se conviertan en lectores autónomos. Con procedimientos como los anteriores, se aspira a que los estudiantes asuman un comportamiento estratégico en sus procesos de lectura y de escritura, necesario, para que estructuren sus propios procesos de comprensión y de producción y se involucren en un aprendizaje autónomo.

La posibilidad de que los estudiantes tengan conciencia de sus propios desempeños, de evaluarlos y de autorregularlos mientras se llevan a cabo, es una oportunidad para que lleguen a ser mejores lectores y escritores y para que, en consecuencia, puedan asumir de manera responsable su aprendizaje. Una de las grandes ventajas de trabajar los procesos —y no sólo el producto final— es la posibilidad de mantener la conciencia sobre los mismos, para ir controlándolos y evaluándolos en relación con la consecución de unos propósitos previos y, si es del caso, ajustar los procesos, las estrategias y actividades utilizadas con el fin de alcanzar lo previsto. Por su parte, el trabajo pedagógico asumido de esta manera implica una planificación previa y unos mecanismos de control que permitirán al docente orientar de manera adecuada el trabajo de aula y hacer los ajustes necesarios durante el proceso mismo, cuando lo considere pertinente.

Todas estas estrategias están orientadas al logro cognitivo y suponen un lector activo interesado en interactuar con el texto. En cuanto a las estrategias metacognitivas, se puede decir que, para lograr un proceso de comprensión lectora realmente eficaz, reflexivo y crítico, el lector debe asumir el control, la supervisión y la evaluación permanentes de su propio proceso de comprensión. Diferentes autores como Brown et al. (1980, 1986); Baker y Brown (1984); Palincsar y Brown (1984); Garner (1987); proponen distintas estrategias con el fin de conseguir, según ellos, los dos objetivos básicos de la metacompreensión: la toma de conciencia de los procesos de comprensión de

los textos y de su aprendizaje y el autocontrol y la autorregulación del proceso mismo.

Para estos autores el desarrollo de la metacompreensión puede dividirse en tres etapas: la primera se refiere a lo que sucede antes de comenzar el proceso (estrategias de planificación para lograr el propósito y los objetivos de lectura); la segunda hace referencia a lo que sucede durante el proceso (estrategias de supervisión que permitan verificar la eficacia del proceso) y la tercera describe lo que sucede después del proceso (evaluación de la eficacia del proceso y de los logros obtenidos en relación con los objetivos establecidos).

Otro elemento importante, y tal vez decisivo, para tener en cuenta en la consecución del aprendizaje, tiene que ver con la consideración del estado motivacional de los estudiantes. D. Danse-*rau* (1985) propone la aplicación de estrategias de apoyo, cuya función es mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce el aprendizaje, tales como condiciones ambientales adecuadas, estímulo a la motivación y a la autoestima, apoyo a la atención y a la concentración, indicios para la recuperación de lo aprendido, porque la memoria es un sistema que está directamente relacionado con la forma de aprender.

Los presupuestos teóricos planteados hasta aquí permiten hipotetizar que un entrenamiento, con instrucción directa del profesorado que orienta la asignatura de castellano o español, a partir de la integración de teorías sobre lingüística textual, modelos sociocognitivos y estrategias de comprensión lectora, conseguiría actualizar a los docentes,

para que sus alumnos logren transformar las deficientes estrategias que ponen en práctica cuando buscan comprender textos específicos, en estrategias más eficaces que les ayuden a enfrentarse con autonomía a textos cada vez más complejos.

Conviene señalar también que un buen programa de intervención no debería centrarse en una única estrategia, sino en un conjunto de estrategias relacionadas con las diferentes formas de razonamiento (analítico, creativo y práctico), tanto en contextos académicos como de la vida práctica o, con los diversos tipos de inteligencia (lingüística, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal, viso-espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista), según Gardner (1995/1999b), acordes con los procesos cognitivos de gran complejidad involucrados en la comprensión lectora.

Con independencia de la lengua en que esté escrito, el texto constituye el principal vehículo para la transmisión de conocimientos en el ámbito académico. Por ello, una reflexión sobre las disciplinas que la abordan y un perfeccionamiento en el desarrollo de estrategias cognitivas útiles para el aprendizaje de textos (la realización de esquemas acerca del contenido, el subrayado de las ideas principales, la utilización de macrorreglas,

la auto-evaluación...) que favorezcan la comprensión, el recuerdo y la generación de la información esencial, resultan de gran utilidad.

En el caso de la comprensión lectora se han hecho propuestas de dos clases para la aplicación de este tipo de instrucción por vía de la actualización del profesorado. Por un lado, el diseño de manuales para que los docentes pongan en práctica la instrucción que se pretende, y, por el otro, estudios en los que se han diseñado cursos de formación en estrategias de comprensión lectora con cálculo del impacto que su aplicación ha tenido sobre el rendimiento de los alumnos.

Este recorrido por diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas, en el proceso de comprensión lectora, supone el incremento de acciones de potenciación de la lectura de diversos tipos de textos con sus correspondientes géneros discursivos, para favorecer el cambio y el acceso de los alumnos a un mayor dominio de los géneros y de las situaciones de comunicación. En este proceso, el criterio fundamental para tomar decisiones será el de la validez didáctica, a partir de la coherencia de los contenidos enseñados y de los resultados que produzca el aprendizaje; es decir, de la puesta en práctica y de la evaluación.

Bibliografía

- ADAM, J.-M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication, dialogue*, París, Nathan.
- --- (1982): "Models of reading", en J. F. Le and W. Kintsch (Eds.), *Language and Comprehension*, Amsterdam, North Holland.

- --- y COLLINS, A. M. (1985): "A schema-theoretic view of reading", en H. Singer y R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, International Reading Association.
- BAKER, L. y BROWN, A. L. (1984): "Cognitive monitoring in reading", en J. Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension*, Newark, International Reading Association.
- BRONCKART, J. P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, París, UNESCO.
- CAIRNEY, T. H. (1992): *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata.
- CARRIEDO, N. y TAPIA, J. A. (1994): *¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora*, Madrid, Universidad Autónoma.
- COLE, M. (1996): *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*, trad. T. Del Amo, Madrid, Morata, 1999.
- COLL, C. (1983): "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza / aprendizaje", en C. Coll, (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI, 183-201.
- --- y VALLS, E. (1992): "El aprendizaje y enseñanza de los procedimientos", en C. Coll et al. (eds.): *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana.
- DANSERAU, D. (1985): "Learning strategy skills", en J. Segal et. al. (Eds.), *Thinking and Learning Skills*, v. 1, Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- DIJK, T. Van (1977): *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*, trad. J. D. Moyano, Madrid, Cátedra, 1980.
- --- (1980): *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1983.
- --- (1994): "Estructura discursiva y cognición social", *Cuadernos Maestría en Lingüística*, Cali, Universidad del Valle.
- --- (1996): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- --- y KINTSCH, W. (1978): "Towards a model of discourse comprehension and production", *Psychological Review*, 85: 363-394.
- FLAVEL, J. H. (1971): "First's discussant comments: What is memory development the development of?", *Human Development*, 14: 272-278.
- --- (1979): "Metacognitive aspect of problem solving" en Resnick, L. (Eds.): *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum.
- --- (1981): "Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry", en H. Parke (Ed.): *Contemporary Reading in Child Psychology*, New York, McGraw Hill.

- GARDNER, H. (1993): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, trad. Sergio Fernández, 3ª. reimp., Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1999^a.
- --- (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, trad. M. T. Melero, Barcelona, Paidós, 1999^b
- GARNER R., (1987a): "Strategies for reading and studying expository texts", en *Educational Psychologist*, vol. 22.
- --- (1987b): *Metacognition and Reading Comprehension*, New Jersey, Ablex Publishing Company.
- GASKINS, I. y ELLIOT, T. (1999): *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*, trad. C. Piña, Buenos Aires, Paidós.
- GOODMAN, K. (1994): "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística", en *Textos en Contexto II. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.
- JUST, M. A. y CARPENTER, P. A. (1980): A theory of reading: From eye fixations to comprehension", *Psychological Review*, 85, 2.
- --- (Ed.) (1987): *The psychology of reading and language comprehension*, Massachusetts, Allyn and Bacon.
- --- (1992): "A capacity comprehension: individual differences in working memory" *Psychological Review*, 1.
- KINTSCH, W. (1994): "El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración", en *Textos en Contexto II. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.
- --- (1998): *Comprehension. A Paradigm for Cognition*, Cambridge University Press.
- --- y DIJK, T. Van (1978): "Towards a model of discourse comprehension and production", en *Psychology Review*, 85.
- LURIA, A. (1976): *Cognitive Development*, Cambridge, Harvard University Press.
- MONEREO, C. (1990): "Las estrategias de aprendizaje en la Educación Formal: enseñar a pensar y sobre el pensar", *Infancia y aprendizaje*, 50.
- --- et al. (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, Barcelona, Graó.
- PALINCSAR, A. y BROWN, A. (1984): "Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities", *Cognition and Instruction*, 1.
- POZO, J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*, 6ª. ed., Madrid, 1999.

- --- (1996): *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid, Alianza, 2000, 1ª. re-imp.
- --- (2001): *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*, Madrid, Morata.
- --- y MONEREO, C. (coords.) (2000): *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*, Madrid, Santillana.
- ROSA, A.; BELLELLI, G. y BAKHURST, D. (Eds.) (2000): *Memoria colectiva e identidad nacional*, trad. B. Scandoglio, Madrid, Biblioteca Nueva.
- RUMELHART, D. (1975): "Notes on a schema for stories", en Bobrow, D. y Collins, A. (Eds.), *Representations and Understanding: Studies in Cognitive Science*, N. Y., Academic Press.
- --- (1980): "Schemata: the Building Blocks of Cognition", en R. J. Spiro et al. (Ed.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, USA, Erlbaum.
- --- (1997): "La comprensión de la comprensión", en E. Rodríguez y E. Lager (comp.), *La Lectura*, Cali, Universidad del Valle.
- SALOMON, G., (ed.) (1993): *Distributed Cognition: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- --- (1998): *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona, Edebé.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*, 12ª. ed., Barcelona, Graó, 2001.
- STERNBERG, R. (1982): *Inteligencia humana II*, trad. D. Rosenbaum, Barcelona, Paidós.
- --- (1997): *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*, trad. G. Sánchez Barberán, Barcelona, Paidós, 1999.
- --- y SPEAR-SWERLING, (1996): *Enseñar a pensar*, trad. R., LLavori, Madrid, Santillana, (2000).
- VYGOTSKI, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- --- (1986): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- WEINSTEIN, C. E., y UNDERWOOD, V. L. (1985): "Learning strategies: The how of learning, en J. Segal, S. Chipman y R. Glaser, *Thinking and Learning Skills. Relating Instruction to Research*. vol. 1, Hillsdale, NJ, LEA.
- WERTSCH, J. V. (1991): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid, Visor, 1993.
- ---; DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A., (eds.) (1995): *Sociocultural Studies of Mind*. New York, Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H. (1978): *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- WILLIAMS, W. et al (1999): *La inteligencia práctica*, trad. Ernesto Alberola, Madrid, Santillana.

La formación de docentes en la enseñanza de la comprensión y el desarrollo del pensamiento

Mercedes Carriazo S¹⁰

3

Los temas centrales que trataré son la comprensión como eje del aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento y el interés por el conocimiento como motor de esa comprensión y ese desarrollo.

PUNTO DE PARTIDA

En los últimos años, numerosos estudios nacionales e internacionales arrojan resultados escandalosos acerca de la capacidad de los habitantes de diferentes latitudes para comprender lo que leen. En algunas universidades reconocidas por su alto nivel académico, en diferentes países del mundo y, específicamente de América Latina, se viene evidenciando el problema de que los alumnos desertan en los primeros semestres de su carrera porque no comprenden los textos que la universidad les demanda leer.

Quizá este fenómeno se deba a que la escuela ha considerado, desde siempre, que aprender a leer consiste en poder descifrar los signos gráficos y, automáticamente, quien es capaz de hacerlo ya

puede comprender lo que lee; entonces, no hay necesidad de enseñar la comprensión lectora.

Sumado a esto, desde hace años la enseñanza de la lengua se ha guiado por la Pedagogía Activa. Como consecuencia de ello, la tendencia en la enseñanza del español se centró en la comunicación oral, en aprender a expresarse y aprender técnicas de comunicación en grupo.

No se ha contemplado la enseñanza de la lectura comprensiva, ni el conocimiento formal del funcionamiento de la lengua y, por tanto, tampoco las técnicas de escritura basadas en este y en la expresión de significados. Los alumnos aún ingresan a la universidad sin comprender lo que leen y, a veces, terminan su pregrado sin saber estructurar sus ideas y darles forma para escribir un ensayo y menos una tesis o una monografía. Todo esto se debe a una idea de no enseñar cosas tan difíciles para el alumno, de hacer que la enseñanza de lengua fuera algo fácil, divertido y nacido de su práctica.

Como consecuencia, se disminuyeron el vocabulario utilizado en textos escolares y los niveles de exigencia. Se enseñaron incluso errores en el conocimiento formal de su propia lengua,

10. Responsable del componente de capacitación, Proyecto CECM – Ecuador. La presente ponencia forma parte de los planteamientos que presenta en su tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid.

en aras de hacerlo comprensible. Automáticamente, se vieron los efectos de estas estrategias: la disminución del léxico en los hablantes jóvenes y el descenso en el nivel académico de los textos y de la escuela. Y esto, al contrario de lo que se pretendió, hizo que los estudiantes perdieran interés por esos textos y por el aprendizaje de lengua.

Hoy, los estudiantes no saben leer, su vocabulario es muy limitado, no pueden juzgar la corrección de sus propios escritos ni de los ajenos, ni explicar sus valoraciones. Y esta tendencia ya ha alcanzado a los profesores jóvenes que fueron educados bajo esa concepción de la enseñanza de la lengua, lo cual multiplica las carencias en la escuela.

Esta situación afecta además, el desarrollo intelectual de las nuevas generaciones, ya que como dice Ausubel:

El desarrollo del pensamiento lógico está vinculado en gran parte al desarrollo de la capacidad lingüística [...] hay cierto grado de relación causal entre los logros lingüísticos como la representación simbólica, el dominio de la sintaxis, la internalización del lenguaje y la adquisición de términos y relaciones más abstractos y, por otra parte, avances en el desempeño cognoscitivo como la internalización de las operaciones lógicas, el surgimiento de la capacidad para entender y manipular relaciones entre abstracciones sin necesidad de experiencias empíricas concretas y recientes, y la adquisición de la capacidad para pensar

en función de relaciones hipotéticas entre variables. (Ausubel, 1983)

Sólo el desarrollo de estas capacidades conducen al pensamiento adulto y a la posibilidad de conocer autónomamente. Por estas razones se requiere hacer un planteamiento que apunte a reenfocar la enseñanza de la lengua centrada en la capacidad para comprender.

Por otro lado, el alumno que ingresa a la escolaridad disminuye el gusto e interés por conocer y la escuela o causa o permite que esto suceda sin hacer nada por evitarlo. Está comprobado que todos los primates superiores tienen una gran curiosidad innata por conocer y explorar el mundo que los rodea. Esto se puede evidenciar simplemente observando a un bebé de chimpancé, de orangután o de humano. O recordando los interminables porqués de los niños y niñas pequeñas, a veces tan pertinaces, que desesperan a los adultos.

Pero, en la medida que un niño va avanzando en su escolaridad, el conocimiento, que al comienzo era un placer y un gusto, se va convirtiendo en una carga muy pesada para él. Prueba de ello es que los niños que mantienen intereses vivos por el conocimiento, debido más quizá a factores familiares o de otro orden, no encuentran resonancia en la escuela y, por el contrario, esos intereses se comienzan a convertir en una incomodidad para quienes conforman su entorno del aula, maestros y compañeros y terminan por volverse contra el estudiante, señalándolo como el incómodo, el impertinente.

Tampoco encontramos una mayoría de docentes interesados por aprender cosas nuevas todos los días, quizá debido al tipo de formación que han recibido. Algunos son personas que cifran su seguridad y autoridad académica en lo que ya saben y en la manera que lo saben. Esta actitud no permite que el maestro cultive en el aula el interés por el conocimiento, ya que la curiosidad se enseña y la sensibilidad por el conocimiento se trasmite y son los mediadores culturales los que pueden hacerlo.

Para transmitir interés y sensibilidad por el conocimiento es necesario que el maestro deliberadamente diseñe estrategias para despertarlos y fomentarlos. Quien va a diseñar estrategias, tiene primero que conocer la actitud y ser sensible a ella, para que después pueda realizar alguna acción en su favor. Pero si el maestro no está motivado por conocer, no hay posibilidad de que se invente alguna estrategia motivante desde el conocimiento mismo. La única posibilidad que le resta es que sus estrategias de motivación se centren en actividades externas a él, lo cual no afectará realmente al interés del niño por conocer.

Desde hace poco menos de un siglo, la acción en el aula se ha visto marcada o influenciada por la pedagogía activa. Esta corriente pedagógica ha tenido muchas virtudes, entre ellas, la que centra su fuerza principal en la motivación al alumno. Pero algunas de ellas han determinado una didáctica motivadora para el aula que, sólo en contadas ocasiones, tiene relación directa con el conocimiento. Salvo en esas ocasiones, gene-

ralmente, está centrada en que el niño haga cosas que le parecen divertidas o emocionantes: desde un juego, desconectado del aprendizaje, hasta dinámicas de grupo para integrarse con sus compañeros y comenzar un trabajo de consulta bibliográfica en equipo. Es decir, tienen quizá relación con la disposición de ánimo y con la preparación para un "hacer", pero no con el conocer.

La formación del profesor, sumada a la tradición del quehacer en el aula, ha creado una cultura docente que no propende al fomento del interés por el conocimiento ni la motivación del mismo. Por este motivo se hace necesario transformar esta actitud del maestro frente al conocimiento, para que se refleje luego en su actuación en el aula. Y, con base en las transformaciones que los maestros puedan realizar en su labor, fomentar el interés por el conocimiento mismo, que haga posible que la investigación se convierta en una actividad automotivada en los estudiantes y no sea vulnerable a los cambios de expectativas del medio o a la falta de éxito transitorio en sus búsquedas y solución de problemas.

Ante esto, nos planteamos algunas preguntas: ¿Cómo enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las capacidades de comprensión y uso significativos del lenguaje en docentes y estudiantes? ¿Logra un enfoque centrado en la comprensión y el aprendizaje significativo desarrollar esas capacidades? Por otra parte, ¿logra la aproximación comprensiva al lenguaje, despertar, mantener o potenciar el interés por el conocimiento en los docentes y estudiantes y, con

ello, retroalimentar motivacionalmente los procesos de aprendizaje, preparándolos para una vida intelectual crítica y creativa?

¿CÓMO TRATAR ESTA SITUACIÓN?

Comencemos por la motivación como motor de la comprensión y, por consiguiente, del desarrollo intelectual.

La relación entre motivación y aprendizaje significativo se ha planteado comúnmente en función de cómo y cuánto contribuye la motivación al aprendizaje. Aquí proponemos otra relación diferente: más bien, qué tipo de aprendizaje fomenta el desarrollo de la motivación y de intereses cognoscitivos en los estudiantes. Los planteamientos que se han ocupado de la explicación del origen de la motivación, lo han hecho refiriéndose a factores remotos (pulsiones) o externos (refuerzo) con respecto al mismo proceso de aprendizaje. Aquí se propone ver cómo ese proceso interactúa con la evolución de la motivación, factor fundamental en el mismo proceso y en hacer significativo el aprendizaje que necesariamente lleva a un desarrollo del pensamiento.

INTERÉS POR EL CONOCIMIENTO: ORÍGENES Y DESARROLLO

La consideración del interés por el conocimiento o motivación por aprender como un factor importante dentro del proceso pedagógico, parte

de una concepción de la acción humana como un fenómeno determinado no solamente por factores racionales, sino que además juegan en él un papel específico, entre otros, las emociones y afectos del individuo. En palabras de Huertas, "la actuación del individuo se explica por determinantes sociales, cognitivos y afectivo-motivacionales, con sus reglas y peculiaridades cada uno" (Huertas, 1997). Implica asumir, con Vigotsky, que "no sólo se desarrollan los hábitos y las funciones psicológicas del niño (memoria, atención, pensamiento, etc.), sino que el desarrollo psíquico se basa, sobre todo, en la evolución de la conducta y los intereses del niño, en los cambios que se producen en la estructura de la orientación de su comportamiento" (Vigotsky, 1995).

Se entiende por motivación en general "un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia" (Huertas, 1997).

Es un proceso psicológico cognitivo, afectivo y emocional. Sólo se aplica al comportamiento humano que tiene algún grado de voluntariedad, el que se dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado. Es una serie dinámica de estados o fases de carácter cíclico que están en continuo flujo, en crecimiento o en declive. En la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado influyen factores cognitivos y afectivos (Huertas, 1997).

El interés es una estructura dinámica de orientación de la conducta resultante del proce-

so de motivación. Se entiende como una aspiración y una fuerza motriz incitadora de naturaleza dinámica, una tendencia orientadora relacionada con las sensaciones de entusiasmo, de excitación mental y atracción hacia el objeto. Vigotsky define los intereses como “tendencias dinámicas integrales que determinan la estructura de la orientación de nuestras reacciones, que se desarrollan, no se adquieren”.

La acción motivada tiene un carácter activo y voluntario (con cierto grado de intencionalidad). Muestra persistencia en el tiempo, como una tendencia que orienta e impulsa diferentes acciones del individuo. Se vincula con necesidades adaptativas de la especie, del grupo social y del individuo. Participan en ella componentes afectivo-emocionales, al lado de factores cognitivos y sociales. Se dirige siempre hacia una meta (Huertas, 1997).

Además de la motivación, existen otros factores que determinan la acción, como las imposiciones externas al individuo y los límites que determinan el desarrollo de sus propias habilidades (Huertas, 1997).

Las fases del desarrollo de la motivación son la interpretación de la situación y de los escenarios que vivimos.

En cada situación, el individuo percibe ciertas señales de activación, indicadores; destaca unos estímulos sobre otros; percibe demandas; conoce los incentivos que puede conseguir, etc. (Huertas, 1997). El entorno no se reconoce sino que se construye interpretándolo (Huertas, 1997).

Las necesidades y preferencias se constituyen como procesos muy bien entrelazados e interrelacionados, que se proyectan más allá de cada reacción aislada. El mismo interés puede conducir a diversas reacciones, o una misma reacción puede conducir a varios intereses.

Luego tiene lugar la fase más propiamente motivacional del proceso, en la cual ocurren la anticipación de deseos o surgimiento de un motivo y planteamiento de metas. El motivo es una tendencia que nos mueve a anticipar una determinada meta y se ve sometido a la necesidad de acomodarse, construirse y reconstruirse porque siempre estará en relación con otros componentes del espacio específico, llámense significado social de una acción, valor que se le atribuye, etc. (Huertas, 1997).

La tercera fase es el control cognitivo o consciente:

El control cognitivo se encarga de la planificación del comportamiento, de establecer las acciones relevantes para conseguir lo deseado. Se centra en el análisis de la información referida a la meta elegida y en procurarse los medios para su consecución (Huertas, 1997).

En esta fase intervienen procesos volitivos, relacionados con la capacidad autorregulatoria de la conciencia. Algunos factores que intervienen en la regulación y planificación de la acción son las creencias, las expectativas, los patrones de regulación, entre otros.

El interés por el conocimiento se origina y configura a partir de tres conjuntos diferentes de

impulsos, en términos de Ausubel, o motivos: el impulso cognoscitivo, el impulso de mejoramiento del Yo y el impulso afiliativo.

Ausubel define el impulso cognoscitivo como el deseo de saber y entender, de dominar el conocimiento, de formular y resolver problemas. Es una motivación orientada a la misma tarea del aprendizaje, el descubrimiento y la representación simbólica, no orientada a algo externo o aledaño a ella y que con la comprensión, proporciona su propia recompensa.

El interés por el conocimiento, según Huertas, está "muy lejos de ser principalmente de origen endógeno. Por consiguiente, los impulsos o intereses cognitivos específicos se adquieren ante todo gracias a la experiencia de aprendizaje particular y también dependen de esta".

El interés por el conocimiento se relaciona directamente con algunos protomotivos (de origen instintivo o endógeno), tales como la curiosidad y variedad (se refieren a la tendencia natural de todo ser humano a sentir gusto por explorar y necesidad de hacerlo). Esta necesidad es compartida con nosotros por los animales superiores, cuyas crías, como las humanas, son extremadamente juguetonas, movidas por su búsqueda incesante de nuevas sensaciones. La variedad desencadena, subsidiariamente, una mezcla de interés y de sorpresa y lleva consigo un correlato activador hacia la exploración y el conocimiento del entorno y los de coherencia y consistencia (Huertas, 1997).

Sin embargo, el grado de novedad que activa la curiosidad debe ser moderado. Si su grado

es máximo, causa dolor; si es mínimo, no causa el efecto. Los seres humanos permanecemos, según Martínez y Melo, en una tensión determinada, por un lado, por una orientación hacia la exploración y la búsqueda de estímulos novedosos, que podríamos llamar neofilia y, por otro lado, por una tendencia de signo contrario, homeostática, de conservación del equilibrio y la estabilidad, que en el plano del conocimiento es la conservación de la coherencia y consistencia de los datos de la experiencia.

Todos los motivos humanos se construyen en el proceso de comunicación, en el que se da un valor específico tanto a los incentivos como a los estímulos y a las acciones consumatorias, mediados y relacionados por sistemas de símbolos.

La inmersión en el sistema de símbolos o adquisición del lenguaje también genera impulsos motivacionales que favorecen ese proceso; que implican naturalmente un impulso por conocer el mundo de la representación, por saber y comprender y, a la vez, determinan la tendencia a la sistematización, en la medida en que el lenguaje es un sistema de símbolos tendiente a la consistencia interna y el individuo hace suyas las reglas que apuntalan esa tendencia contenidas en el lenguaje social.

La etapa en la que los niños inquieran permanentemente el por qué de todo cuanto oyen, ven y sienten, refleja de modo patente tanto esa curiosidad exhuberante dirigida hacia el mundo (objetos, reglas) y hacia el lenguaje (significados, explicaciones), como una necesidad de contacto y atención de parte del adulto, su referente social.

Este segundo componente refleja el conjunto de impulsos que se relacionan con el interés por el conocimiento, agrupados bajo el rótulo de impulso afiliativo que, según Ausubel, es la necesidad de obtener la aprobación y el estatus que dicha aprobación significa, de parte de aquella persona o grupo de personas con respecto al cual el individuo construye su identidad personal, que según la fase de desarrollo de la personalidad pueden ser los padres, los profesores, el grupo de pares, las instituciones y empresas, etc.

Existen dos protomotivos relacionados con este impulso afiliativo: los protomotivos que surgen del contacto y los protomotivos sociales o intersubjetivos.

Del contacto personal se derivan emociones de alegría o placer. De aquí se desarrolla un patrón motivacional que lleva a buscar este contacto físico que activa la búsqueda del bienestar que genera el amparo físico de los otros.

La Psicología cree que aquello que predispone al individuo al contacto con otros seres de nuestra misma especie es su naturaleza gregaria. Poco después de nacer el niño prefiere estímulos relacionados con el aspecto humano; también los objetos que se mueven por sí solos (agencialidad que atrae). El niño está predispuesto a reconocer y a explotar las creencias y los deseos de sus congéneres, a atribuir estados mentales, lo cual también se comprueba en primates superiores.

El ser humano cuenta con algún sistema precursor para entrar en tratos con el lenguaje, sistema constituido por habilidades psicolingüísticas tales como pedir, etiquetar, etc. Existe una

predisposición a conocer y emplear el principal instrumento de mediación simbólica: el lenguaje. Además, el niño está determinado a usar una forma concreta de discurso: la narración. Este impulso narrativo proporciona al niño un equipamiento temprano para dominar el vehículo principal para interactuar y para construirse socialmente. En el vehículo de la narración el niño empezará a construir sus primeros patrones motivacionales hacia el uso del lenguaje.

Un tercer grupo de impulsos relacionados con el interés por el conocimiento pueden agruparse bajo el rótulo de impulso de mejoramiento del Yo. Este refleja, según Ausubel, la necesidad de obtener un estatus a través de la propia competencia del alumno o su capacidad de ejecución.

El protomotivo relacionado con este impulso es el que Huertas llama protomotivo de impacto y define como "el deseo de causar efectos en el entorno que estaría en la base de la activación positiva que produce sentirse origen de las acciones que realiza" (Huertas, 1997) o motivo de poder.

Como se ha dicho, el desarrollo motivacional es un proceso de socialización e internalización de pautas y valores culturales en la estructura individual. En este sentido, las recompensas que recibe un niño por su interés y desempeño intelectual, de tipo social y yóico, determinan el lugar que tendrá para él lo intelectual y lo académico. No obstante, en el curso del desarrollo del individuo, las motivaciones extrínsecas como las mencionadas cada vez ocupan un lugar menos preponderante y, en cambio, se tornan centrales las motivaciones intrínsecas, orientadas a la tarea misma y que proporcionan en

su realización su propia recompensa, tales como el impulso cognitivo y las pulsiones relacionadas.

MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE: RELACIONES RECÍPROCAS

En este apartado, se considerará la relación entre motivación y aprendizaje, en dos sentidos posibles. En primer lugar, se tratará de la incidencia de la motivación en el aprendizaje.

Al respecto, afirma Ausubel, que las variables motivacionales influyen en el proceso de aprendizaje significativo para energizarlo, es decir, favorecen indirectamente el aprendizaje al aumentar los niveles de atención y concentración y la retención al aumentar la disponibilidad de los recuerdos almacenados.

Según Ausubel,

Es razonable suponer que solo el material de estudio que venga al caso de las áreas de interés del campo psicológico del individuo podrá ser incorporado e integrado significativa y eficientemente, y a largo plazo, en la estructura cognoscitiva.

Según el tipo de aprendizaje y las condiciones sociales y de desarrollo específicas del individuo, se requiere para aprender, una particular combinación de diferentes impulsos motivacionales, intrínsecos y extrínsecos.

El aprendizaje significativo exige del individuo un esfuerzo más complejo y en el que juega un papel más activo la tarea. El aprendizaje significa-

tivo ocurre de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera, porque para ser comprendidas, las estructuras de significado deben ser descompuestas, relacionadas con el conocimiento previo del individuo y vuelto a estructurar, con ayuda de las pistas que da la objetivación de las relaciones propuesta por el maestro o el texto, pero mediante el ejercicio autónomo del raciocinio del individuo. Esto obliga a que la motivación para este tipo de aprendizaje tenga que estar más orientada hacia la tarea misma, que hacia incentivos aledaños.

Vemos entonces cómo en el aprendizaje significativo juegan un papel importante las pulsiones motivacionales intrínsecas hacia el conocimiento, llegando a incidir directamente en el proceso de aprendizaje mediante la obtención inmediata de la recompensa que encuentra en el mismo hecho de conocer o comprender y los efectos confirmatorios con respecto a la misma acción de aprendizaje que conlleva.

En este sentido afirma Ausubel, que la relación causal entre motivación y aprendizaje, antes que unilateral, es característicamente recíproca. Entonces es muy probable que un determinado tipo de aprendizaje favorezca el desarrollo del interés por el conocimiento.

El desarrollo y conformación de patrones motivacionales hacia el saber y la curiosidad dependen del tipo de estímulos y valoraciones sociales que el individuo recibe en su proceso de desarrollo y estos estímulos favorecen, desarrollan o truncan las inclinaciones innatas hacia el conocimiento.

Cuando los estímulos de la escuela no sacian las necesidades de conocer y cuando la curiosidad

y la creación simbólica no resultan canales efectivos de mejoramiento del yo ni de acercamiento y posicionamiento en el grupo social de referencia, tales estímulos se disocian de las necesidades del individuo y la motivación por ellos cesa y se desplaza hacia otro tipo de objetos y estímulos que logren responder a sus demandas.

El aprendizaje significativo produce motivación hacia el saber, tanto en los maestros como en los escolares. Este tipo de aprendizaje genera su propia recompensa (que es el mismo conocimiento, la comprensión del mundo circundante) la cual satisface las necesidades propias de la especie. Es satisfactorio, porque, mediante un esfuerzo que puede resultar menos arduo pero más complejo que almacenar información inconexa, se obtienen grandes resultados como dominar mentalmente un campo de la realidad. Posibilita la sensación de control y la anticipación y, en consecuencia, proporciona sensaciones de seguridad frente al mundo.

Si estudiantes y maestros realizan dentro del programa de enseñanza de la lengua un proceso de aprendizaje significativo, es de esperar que se produzca un incremento considerable en los niveles de interés por el conocimiento.

El aprendizaje significativo causa inestabilidad y, como consecuencia, un impulso estabilizador hacia la modificación de sus esquemas para dar cabida a los nuevos elementos. Aparecen nuevas demandas de los estudiantes a sí mismos y a sus mediadores, se vuelven más inquisitivos, más curiosos, llaman la atención sobre vacíos de significado que antes pasaban desapercibidos, etc.

Esto puede ser producto de que ellos han internalizado no sólo los contenidos sino, además, los criterios empleados en el proceso dirigido hacia el aprendizaje significativo y esos criterios internalizados plantean nuevas exigencias de las que el estudiante ya no se puede abstraer, que se ve obligado a satisfacer y que se convierten en fuente de nuevas motivaciones.

Un criterio en particular relevante en la enseñanza de la lengua es el carácter relacional del conocimiento. El conocimiento siempre debe estar organizado en esquemas lógicos. Este criterio entra en consonancia con el motivo de coherencia y consistencia mencionado antes. De manera absurda, la escuela ha combatido la tendencia a sistematizar que de forma espontánea manifiestan los niños y ha logrado en muchos casos ganar la batalla. Nuestra propuesta pretende hacer resonancia de esa tendencia de la mente humana simbólica, de sentido, sistémica y, mediante la satisfacción de tal necesidad, consolidar en estudiantes y profesores la motivación para integrar la nueva información a las estructuras previas.

El segundo criterio para presentar los contenidos de la lengua a maestros y estudiantes es el criterio de novedad que de un lado, muestra relaciones subyacentes entre los fenómenos y objetos del lenguaje, comúnmente no percibidas. Estas relaciones, además de abrir los horizontes de comprensión y proporcionar herramientas para la misma, dan a los fenómenos más cotidianos, como hablar, leer o escribir, un sabor sorprendente, de novedad, riqueza y profundidad que estimula a continuar con su conocimiento.

De otro lado, los temas preferidos de las lecturas, por ejemplo temas como la vida de los animales, la conformación del universo, la vida de niños en condiciones muy distintas a las propias, muestran aspectos asombrosos que tienen generalmente relación con las inquietudes más comunes entre los niños y que sorprenden a los adultos.

El criterio sugiere mostrar a los niños (los maestros también descubren) aspectos curiosos dentro de esos temas, aspectos poco comunes y trabajar sobre interrogantes significativos para los niños, interrogantes que ellos se plantearían, como, por ejemplo, la forma en que satisfacen sus necesidades básicas los niños del desierto. Desde este punto de vista, también es previsible que este tipo de temas y su tratamiento generen una activación importante de la curiosidad de niños y maestros.

El proceso de aprendizaje, y no sólo la evaluación, es dirigido mediante preguntas que exigen la activación del pensamiento de los estudiantes. Permanentemente son impelidos a proposicionar, ejemplificar, codificar, decodificar. Este procedimiento mantiene al estudiante en estado de alerta y actividad, haciendo que se involucre activamente en el proceso e incrementando así los incentivos para aprender.

En esta forma de enseñar y aprender, el estudiante está siempre descubriendo, explicando e interpretando. El estudiante asume un papel activo en el proceso y encuentra satisfacción y motivación en la percepción de sí mismo como agente de sus actos, en este caso, aprender o construir conocimiento.

La gradualidad y la secuencialidad de los contenidos (cognitivos, procedimentales y actitudinales) permiten un incremento permanente de los niveles de complejidad y dificultad que significan un reto constante para el estudiante con respecto a los conocimientos y habilidades suficientes para desarrollar las tareas planteadas. Cada nuevo conocimiento o habilidad debe estar relacionado claramente con unos prerrequisitos presentes en los estudiantes. Esa gradualidad y secuencialidad hacen que el estudiante siempre cuente con las herramientas necesarias para superar los retos propuestos y que de ese modo pueda percibir de manera constante el incremento en el nivel de sus logros. El afianzamiento de una imagen positiva de sí mismo le proporcionará una satisfacción que dirigirá y energizará su conducta hacia la actividad cognoscitiva.

En consonancia con la tendencia natural del ser humano a entrar en tratos con el lenguaje, se propone una relación intensa y dinámica con el mismo. Se aproxima al niño al lenguaje por medio de las relaciones y dinámicas del mismo, poniendo en el centro de la atención escolar los significados, sus equivalencias y oposiciones, las reglas de construcción y funcionamiento. Es previsible, entonces, que bajo este enfoque la satisfacción relacionada con el uso del lenguaje y su comprensión ayuden a consolidar una fuerte motivación intrínseca para continuar con tal proceso de aprendizaje comprensivo.

Otro elemento constitutivo del enfoque es el juego, como iniciación motivadora al comienzo del desarrollo de cada nuevo contenido. El jue-

go representa esa actividad relevante y llamativa para el niño que, cuando es utilizada en asociación con el aprendizaje, establece una conexión entre los intereses del niño y los contenidos por transmitir, canalizando su motivación y posibilitando así el aprendizaje significativo. Es importante anotar que este juego no es una actividad que se asocie arbitrariamente con los contenidos, sino que su tema y estructura se relacionan esencialmente con el conocimiento que introducen. De esta forma, la asociación entre la diversión lúdica y el aprendizaje no conduce a la formación de patrones motivacionales que dirijan hacia el conocimiento desde actividades externas al mismo, sino a la formación de patrones de motivación por el conocimiento en sí mismo, de modo que, así cese la estimulación lúdica, el individuo puede seguir considerando interesante conocer, explorar, comprender, preguntar.

De otra parte, se abren espacios y actitudes que se estimulan en este enfoque, para los niños y los profesores, como las preguntas acerca del por qué de normas y comportamientos de los fenómenos del lenguaje, sobre el significado y las relaciones de las palabras, e inclusive las propuestas temáticas de los niños.

Por otra parte, se propone una nueva actitud frente a las respuestas de niños y docentes. El enfoque se detiene a considerar qué responde el niño, busca las razones de sus respuestas y evalúa críticamente la posibilidad de que la respuesta del niño (o del maestro) tenga mayor o menor grado de validez, incentivando la seguridad del niño en sus iniciativas de indagación y en sus

propias o potencialmente originales respuestas. Los docentes y estudiantes se van apropiando de esta actitud y comienzan a ver el conocimiento como un producto en construcción, provisional, sujeto a verificación. Tal visión del conocimiento deja mucho más espacio y es más incitador para que el aprendiz se convierta en un productor e intercambiador de ideas, más que en un reproductor de las ideas de otros, sin posibilidades de acomodarlas, aplicarlas y desarrollarlas. Se configura un ambiente o cultura escolar receptiva con la pregunta, respetuosa de los razonamientos y respuestas de los estudiantes, que abre el conocimiento a la manipulación e intervención de los niños; un ambiente en el cual se valora la respuesta original y razonada, la participación en clase, el entusiasmo por aprender. Con unos referentes como esos, el estudiante podrá sentirse cómodo para manifestar sus inquietudes e ideas, por una parte; y, además, al internalizar los valores de tal ambiente, formará su propia estima y estatus en el grupo mediante la competencia intelectual, con el resultado de una mayor actividad general orientada hacia el conocimiento.

El segundo eje de este planteamiento es la comprensión como eje del aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento.

Para cubrir la necesidad actual en la enseñanza de la lengua materna y otras áreas, de un aprendizaje tendiente a la construcción cognitiva de los individuos, la pedagogía tiende, día a día, a enfatizar en que el aprendizaje sea significativo, es decir, que el aprendizaje responda más a la naturaleza del ser que aprende: a la capacidad de

inteligir. Además, la pedagogía requiere de docentes formados con una visión del aprendizaje y la enseñanza cercana a esta concepción.

Muchos de nuestros países han copiado las reformas educativas durante muchas décadas, pero también han vivido una permanente discusión entre pedagogos sobre las soluciones a sus problemas educativos. Aún se necesitan investigaciones en educación que propongan proyectos que respondan a sus necesidades y condiciones. Esta propuesta puede aportar un grano de arena a la discusión pedagógica sobre las soluciones a problemas como la comprensión y el interés por el conocimiento y a problemas tan graves como la deserción escolar por falta de comprensión.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ENFOQUE

El presente enfoque tiene como fuentes principales a teóricos como Piaget, Vigotski y Ausubel, que han sido retomados por el colombiano Miguel De Zubiría en su Pedagogía Conceptual y en su Teoría de las seis lecturas, que se inscribe dentro de las corrientes cognitivistas. Además, se toma el enfoque Semántico Comunicativo que se fundamenta en dos pilares principales: la importancia de construir significados y el desarrollo de la capacidad para utilizar la lengua materna para comunicarse eficientemente con los demás.

De la teoría de Piaget se toma la idea de que todos los individuos humanos se desarrollan intelectualmente, de manera semejante a como se desarrollan social y físicamente, transcurriendo a

edades aproximadas por unas etapas graduales determinadas.

De la teoría de Ausubel se toma la idea de aprendizaje significativo, basado en que un individuo aprende relacionando los nuevos aprendizajes con lo conocido, sin lo cual es imposible aprender algo nuevo.

Y de Vigotski se toma la idea de que los mediadores culturales (padres, compañeros, escuela y sociedad en general) son los que jalonan al individuo para que vaya avanzando de un nivel de desarrollo a otro.

Del enfoque Semántico Comunicativo se toma la idea de que existen dos pilares fundamentales en la enseñanza-aprendizaje y uso de la lengua: la construcción de significados y el lenguaje como instrumento de comunicación entre los seres humanos.

LA PROPUESTA

Teniendo en cuenta las tres dimensiones del ser humano: cognitiva, que corresponde a los conocimientos; procedimental, que corresponde a las habilidades; y actitudinal, que corresponde a las actitudes y valores, se ha diseñado la propuesta que se presenta para la enseñanza de la lengua materna.

En la enseñanza de la lengua, los contenidos procedimentales (habilidades) son los que tienen el mayor espacio dentro del currículo, sin olvidar ni dejar de lado los contenidos cognitivos y los actitudinales.

¿QUÉ HABILIDADES DESARROLLAN LA COMPRENSIÓN?

- Sensibilidad hacia los significados, hacia las formas del lenguaje y hacia la relación entre las dos.
- Realización de aprendizajes significativos (en el caso de los estudiantes) y reaprendizajes significativos (en el caso de los docentes). Sus indicadores son:
 - Reconciliar materiales nuevos con conceptos existentes (Ausubel).
 - Exponer el conocimiento de diversas formas y establecer múltiples relaciones alrededor de este.
 - Elevar la precisión de sus conocimientos y completarlos.
 - Dar explicaciones sobre fenómenos del lenguaje con base en razonamientos.
 - Reformular proposiciones recientes en sus propios términos de manera completa y precisa (Ausubel).
 - Reproducir conocimientos en su propio lenguaje de manera precisa, esencial y completa (Ausubel).
 - Analizar los procesos mentales y de aprendizaje.
 - Elaborar significados precisos (Ausubel)*.
 - Inferir el significado de palabras desconocidas.
 - Retención eficaz de temas escolares. (Ausubel).
 - Resolver preguntas o problemas con base en conocimientos o herramientas adquiridos.

- Desarrollar la capacidad para formular preguntas*.
- Reestructurar los conocimientos de maneras diversas.**
- Presentar los conocimientos como material potencialmente significativo.**

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA PROPUESTA QUE PROPICIA LA COMPRENSIÓN Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO:

La presente propuesta posee las siguientes características generales:

- **Es secuencial:** el ordenamiento de los contenidos va gradado según los cursos.

Todos los contenidos del currículo tienen en cuenta la capacidad de abstracción del estudiante en cada curso, la cual, según Ausubel, es una variable importante en el aprendizaje significativo. Las habilidades que el currículo propone desarrollar son adecuadas a su edad, por ejemplo, aprende estrategias muy cercanas a lo más natural en la lectura, como utilizar el contexto para inferir significados de palabras y se va remontando hacia operaciones mucho más complejas. A nivel de gramática aprende qué es un sustantivo, para luego, llegar hasta la estructura de oraciones complejas. Es decir, además de tener en cuenta lo que el niño está en capacidad de aprender en sí mismo, también tiene en cuenta el nivel de complejidad del contenido que se ofrece a su mente.

En el “ordenamiento de los materiales de enseñanza se tienen en cuenta: cantidad, dificultad, tamaño de los pasos, lógica interna, secuencia, velocidad y uso de auxiliares didácticos” (Ausubel, 1983), una vez que las ideas inclusivas se establecen adecuadamente en la estructura cognoscitiva: 1) tienen pertinencia para ulteriores tareas de aprendizaje, 2) poseen suficiente poder explicativo, 3) proporcionan afianzamiento para significados recién aprendidos, 4) organizan nuevos hechos relacionados en torno a un tema común” (Ausubel, 1983). Siempre lo que se trabajó en un curso se retoma en los cursos siguientes como algo conocido, pero ya no se vuelve a trabajar formalmente, sino a usarlo en su desempeño dentro del área y en su desempeño dentro de otras áreas. Siempre le plantea al alumno un reto, pues inicialmente el maestro o el libro va acompañando al estudiante en su desempeño, para luego requerirle que opere con autonomía en las mismas operaciones en las que ya lo orientó y le dio tutoría. Esto corresponde al planteamiento de Vigotski de la mediación cultural. La tutoría sirve para que el alumno, acompañado, desentrañe el misterio de cómo se hace algo y, una vez desentrañado ese misterio, puede sistematizar los procedimientos y crear sus propias estrategias intelectuales para poder asumirlo por su propia cuenta. Es decir, desarrolla unas estrategias de aprendizaje propias.

Presenta el conocimiento de manera estructurada, tanto en dirección vertical, como

en sentido horizontal: en sentido vertical, todo lo que se aprende dentro de este enfoque tiene unos que son antecedentes (a veces prerequisites de los contenidos subsiguientes) y otros que son consecuentes. Tanto en las habilidades, como en las actitudes y en los conocimientos hay un permanente ascenso organizado de los mismos. No existen habilidades sueltas, ni conocimientos aislados. Todo el material que se le presenta está organizado de manera lógica (potencialmente significativo) y estructurada.

Cada conocimiento, dentro del currículo, es una proposición clara y con corrección desde el punto de vista lógico, o es un concepto, cuyas proposiciones están organizadas por las operaciones de clase que le son propias. Esto permite que el aprendiz aprenda a organizar los conocimientos, por internalización de un modelo de organización del conocimiento y, además, los asocie a los que ya existían en su mente:

Nuestro conocimiento no progresa nunca como una suma de informaciones sino que cada nuevo elemento provoca una reestructuración del anterior sistema de conexiones [...] la comprensión y el recuerdo de la información no dependen de una capacidad limitada sino de una posesión de estructuras de conocimientos pertinentes para procesarla, así como de la habilidad que se haya desarrollado (Colomer, 1996).

Las habilidades y los conocimientos se relacionan entre sí. Las actividades analíticas son imprescindibles para el aprendizaje cons-

ciente del lenguaje..., pero es preciso situarlas en relación con una enseñanza-aprendizaje del lenguaje que tenga como objetivo principal que el alumno desarrolle sus capacidades lingüístico-comunicativas” (Colomer, 1996).

Este enfoque integra dichos conocimientos al desarrollo de habilidades comunicativas, proporcionando al alumno herramientas del conocimiento de su lengua a la valoración que hace de su propio desempeño lingüístico. A la vez, este conocimiento orienta sus desempeños de manera que él mismo sabe cómo y por qué debe producir o interpretar un texto o parte de él de una manera determinada.

- **Se trabaja por procesos de cualificación escalonada:** dentro del enfoque el alumno realiza el aprendizaje por procesos y estos procesos se cualifican escalonadamente. “Los conceptos deben ser adquiridos gradual e idiosincráticamente por cada uno de los alumnos” (Ausubel, 1983). Es necesario reordenar sucesivamente la entrada del estímulo en una “secuencia de fragmentos” más pequeña y organizada más eficientemente” (Ausubel, 1983). En este enfoque el resultado no es lo importante en la valoración del desempeño, se le plantea el aprendizaje como un proceso y se describe el proceso seguido por el alumno en su desempeño. El alumno recibe permanentemente retroalimentación sobre cada uno de los pasos que da en su proceso. En las evaluaciones y trabajos realizados en clase y fuera de ella, el maestro da retroa-

limentación sobre cuáles son los aciertos, a qué se deben, cuáles son los vacíos o debilidades que el alumno presenta y las razones a las cuales obedecen y, por último, qué puede hacer para superar las dificultades y potenciar sus posibilidades. Esto da al alumno una clara imagen de su trabajo, de su desempeño y de qué debe mejorar y cómo puede trabajar más eficientemente. Una variable importante en el aprendizaje significativo es “la práctica (incluida la retroalimentación o conocimiento de los resultados)” (Ausubel, 1983).

- **Trabaja el conocimiento de manera razonada:** el enfoque lleva a que el alumno trabaje el conocimiento de manera razonada. Todo el trabajo que se le plantea al alumno requiere de su actividad intelectual completa y comprometida. El alumno debe producir ideas, reelaboraciones de ideas, explicaciones, ejemplos. A lo largo del trabajo en el área el estudiante siempre está pensando el por qué de lo que se le plantea, está haciendo un razonamiento, tratando de encuadrar dentro de su estructura cognoscitiva los nuevos conocimientos comparándolos con los que ya posee, tratando de resolver las disonancias que estos le producen y reestructurando sus conocimientos de forma nueva.

El razonamiento no es sólo una metodología, sino parte esencial del contenido que presenta al alumno el currículo. Deliberadamente, los contenidos involucran el razonamiento y la reflexión. Es por ello que, por ejemplo, la ortografía, que es un tema que generalmente

se aprende por reglas, con asociaciones más o menos arbitrarias y para las que máximo se pueden encontrar relaciones mnemotécnicas, es trabajado, en este enfoque, desde las raíces griegas y latinas. Esto permite aprender asociando la ortografía con significados de familias de palabras o significados de sufijos y prefijos. Es decir trabajarlo desde un material que, por tener involucrado el significado y el razonamiento, es potencialmente significativo y, por lo tanto, factible de aprender significativamente. La retención, entonces, deja de ser producto de la memorización mecánica y pasa a ser el resultado de la elaboración mental que el estudiante hace sobre el contenido.

- **Parte de las habilidades y conocimientos previos o espontáneos del estudiante:** El enfoque potencia las habilidades y conocimientos previos o espontáneos del estudiante. Al respecto Colomer dice: “Es la escuela la institución social encargada de ofrecerles la oportunidad de asimilar la modalidad más abstracta de representación verbal, la lengua escrita. Debe realizarse a través de la reconstrucción progresiva de los conceptos que ellos ya poseen”. Especialmente en el área de lengua en la que ellos ya han internalizado las reglas de su idioma materno, de manera intuitiva, es necesario idear estrategias para que eso que ya saben se vuelva consciente y se convierta en conocimiento formal, pero además aplicable. “La valoración de los conocimientos previos sobre el escrito y la estimulación hacia la continuidad son tareas bá-

sicas de la escuela que deberá planificar su intervención a partir de la información que cada uno de los alumnos posee sobre la forma y la función del código escrito” (Colomer, 1996).

Esta propuesta tiene en cuenta esos conocimientos y los desarrolla a través de una secuencia pedagógica apropiada. Toma dichas habilidades o conocimientos en un punto de desarrollo y los eleva a un grado mayor. La metodología empleada y la secuencia diseñada para los contenidos van llevando al alumno desde lo que sabe hasta la concienciación de ellos y a conocimientos nuevos, siempre tomando como base el aprendizaje anterior.

- **Está centrado en el significado:** el núcleo de todos los contenidos es el significado. El estudiante tiene que extraer y producir significados permanentemente. Todo gira alrededor de los significados, pues, tanto en habilidades de decodificación de palabras, oraciones, párrafos y textos, como las habilidades de codificación de palabras, oraciones, párrafos y textos, implican producción o inferencia de significados en diferentes niveles. Todos los contenidos conceptuales comienzan en ideas significativas o conducen a ellas. Ningún contenido tiene carácter arbitrario para el alumno. Su trabajo de reflexión y razonamiento se centra en escudriñar el significado real y funcional de todo cuanto aprende.

Gracias a sus características, este enfoque conduce a más elevados niveles de comprensión y uso significativo del lenguaje.

Esto hace que el enfoque se convierta en la columna vertebral del currículo y se ponga al servicio de todas las otras áreas, que necesitan del lenguaje en este sentido, de desarrollo de la capacidad de comprensión y uso significativo del mismo.

CURRÍCULO

El currículo para el área de Español y Literatura que se ha diseñado dentro de esta propuesta se basa en cuatro ejes. Como columna vertebral de todos los ejes están los procesos decodificadores. Esto demuestra que el interés principal es desarrollar las capacidades para comprender, es decir, para llevar a cabo aprendizajes significativos. Correlacionados estrechamente con ellos, están los procesos codificadores y, como auxiliar de los dos anteriores, está el eje de conocimiento de la lengua, que sirve para que el alumno comprenda y posea las herramientas lingüísticas para leer, escribir, comprender lo que escucha y comunicar sus ideas oralmente de forma correcta y, por ende, elevar su conciencia sobre por qué una palabra, oración, párrafo o texto puede interpretarse de alguna manera determinada y cómo escribir una palabra, oración, párrafo o texto. Sólo se enseñan aquellos conocimientos de gramática y ortografía que el alumno requiere para desempeñarse con eficiencia en los procesos de comprensión y expresión. El último eje es la literatura, que hasta séptimo curso tiene un carácter lúdico.

Qué se espera que un estudiante pueda saber, hacer y valorar al final de la educación básica:

Habilidades

1. Leer comprensivamente un texto complejo de cualquier tipo.
2. Escribir un texto complejo con coherencia lógica, correcto desde el punto de vista semántico y sintáctico.
3. Desarrollar la habilidad para analizar textos.

Conocimientos

1. Utilizar comprensivamente los elementos lingüísticos apreñados acerca de la lengua española y otras lenguas.
2. Escribir con ortografía, utilizando por lo menos las reglas básicas.
3. Aproximarse a los autores más representativos de cada uno de los géneros en la literatura universal.

Actitudes

1. Desarrollar el gusto y el deseo por aprender leyendo (capacidad autodidáctica).
2. Despertar el gusto por la lectura (lúdica-recreativa).
3. Desarrollar el gusto y el deseo por comunicar sus ideas de la manera más clara y pulida posible (fluidez, claridad, riqueza).
4. Desarrollar el hábito de escuchar a los demás, como fuente de nuevos aprendizajes, cultura...
5. Ser riguroso en la interpretación y análisis de textos literarios.

Metodología

La metodología empleada en este enfoque combina los métodos inductivo y deductivo.

- Parte de un conocimiento elaborado, para que el alumno indague en la realidad lingüística o referencial, sobre sus contenidos abstractos. O, por el contrario, a partir de ejemplos, lo va llevando a construir proposiciones que son la generalización de la realidad, o abstracciones.
- Hace que el alumno proponga relaciones entre elementos de estudio, pero también lo conduce a establecerlas a partir de preguntas o ejercicios que le plantean.
- No existe ninguna tarea mecánica y tampoco le pide mecanizar nada.
- Los procedimientos que debe aprender tienen la suficiente flexibilidad, como para que los pueda realizar inteligentemente.
- Plantea una motivación intrínseca al hecho mismo de conocer, no trata de motivar desde fuera hacia el acto cognoscitivo. No pretende motivar mediante relaciones arbitrarias entre actividades “divertidas” y el aprendizaje o entre recompensas ajenas y el aprendizaje. Toda motivación está ligada directamente al contenido que va a ser aprendido o a la relación entre la vida cotidiana del niño y el conocimiento que debe abordar.
- El papel del maestro, así como el del texto, es ser guía y acompañador del proceso personal que realiza el estudiante. Es quien visualiza el camino a recorrer, los pasos a dar, las estrategias posibles a utilizar. Es quien retroalimenta al niño, es decir le sirve de espejo en el que se

puede mirar en sus desempeños, para que el niño mismo rediseñe su ruta de aprendizaje; es el enseñante.

- El actor principal y único del aprendizaje es el alumno. El maestro ofrece conocimiento y caminos para encontrarlo, hace preguntas para orientar al alumno; el estudiante reflexiona, piensa, analiza, relaciona y concluye.

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE DOCENTES

Objetivos del programa:

1. Habilitar al docente para orientar en el aula el proceso de aprendizaje de los alumnos bajo este enfoque.
2. Dotar, de manera comprensiva, al maestro de los elementos conceptuales de su área, para pensar con profundidad el enfoque en función de su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su área. Un profesor que domina el campo conceptual y que tiene identidad con el oficio de promover el conocimiento está preparado para la intervención de estrategias innovadoras.
3. Dotar al docente de herramientas para trabajar en este enfoque que posee algunas peculiaridades con respecto a la formación inicial y permanente que en general se da a los docentes.

Metodología:

La metodología empleada generalmente sigue una secuencia que puede tener algunas variaciones:

- Se parte de los saberes y experiencias de los docentes sobre el contenido que se vaya a trabajar (cognitivo, procedimental o actitudinal) y se reflexiona sobre ellos. A medida que se avanza en la capacitación, los saberes y experiencias como las reflexiones e inquietudes van siendo cada vez más profundos y permiten enlaces más claros de lo que hacen y saben con los nuevos aprendizajes. Sus inquietudes van pasando de la forma hacia la sustancia.
- Algún maestro (si domina el contenido) o quien dirige el programa expone los fundamentos teóricos del tópico que se va a trabajar, combinando todos los elementos necesarios para ello, bien sea de gramática, estrategias de decodificación o codificación, etc. A veces, todo el grupo de maestros estudia un tema y luego se hace una exposición, una discusión, y se elaboran productos finales tales como los “mentefactos conceptuales” que permiten precisar y reelaborar el conocimiento desde su esencialidad.

La estrategia que ha ido cohesionándose es la de pensar cada vez menos en la “capacitación”, que lleva implícita una hipótesis deficitaria, para dar prioridad a procesos de interlocución en la misma institución escolar y, en consecuencia, analizando los problemas colectivamente. La premisa fundamental es la de que los profesores poseen un saber hacer en el aula y que es desde ese saber hacer acumulado por la experiencia que los formadores deben constituir la interacción con el profesorado, detectando problemas, discutiendo materiales

teóricos y materiales que recogen experiencias pedagógicas innovadoras, analizando la producción de los estudiantes, ponderando la labor en la clase con el proyecto y el plan curricular en desarrollo”. (Jurado, 2001)

- En segunda instancia los maestros llevan a cabo los procesos de los que se trata la sesión, los ponen en práctica como si ellos fueran alumnos hasta entenderlos cabalmente, generalmente, mediante una guía preparada para ellos.
- Después de ello, los maestros diseñan ejercicios para los otros docentes, y estos los realizan.
- Luego, ellos diseñan guías para los alumnos de los diferentes niveles con los contenidos estudiados, siguiendo el paso de comprensión y aplicación que ellos ya practicaron.
- Finalmente, se revisa en común la guía y se integran los ejercicios que se considere se adaptan para cada uno de los momentos de la secuencia lógica de ese aprendizaje.
- Se aplica la guía a los alumnos y una vez probada se le hacen ajustes en común.

El profesorado deja de ser un técnico especializado en la aplicación de métodos y de estrategias diseñados por personas ajenas a su ámbito pedagógico de actuación, para pasar a ser un enseñante capacitado para reflexionar sobre su propia práctica educativa y para adaptarse a los cambiantes y en ocasiones conflictivos contextos del aula y del entorno social y cultural. Desde esta perspectiva, las acciones de formación permanente del profe-

sorado se orientan al fomento de los procesos de reflexión, experimentación y evaluación de la acción educativa. (Lomas, 2001).

El producto de las capacitaciones en este momento consta de un libro para segundo de primaria; uno para tercero de primaria; guías para los alumnos de cuarto, quinto, sexto;

guías para decodificación terciaria (decodificación de diferentes tipos de textos); guías para codificación de párrafos; guía para escribir textos descriptivos y explicativos.

La guía para codificación y decodificación de textos argumentativos se encuentra en elaboración.

Bibliografía

- AUSUBEL, NOVACK, HANESIAN. 1983. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2ª edición en español. México. Trillas.
- BRINGUIER, Jean Claude. 1981. *Conversaciones con Piaget*. Barcelona. Gedisa.
- CAIRNEY, T.H. 1992. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid. Morata/MEC.
- CAMPS, Ana y RIBAS, Teresa. 2000. *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid. CIDE.
- CASSANY, Daniel. 2000, 9ª edición. *La cocina de la escritura*. Barcelona. Anagrama.
- CELLÉRIER, Guy, en colaboración con DUCRET, Jacques. 1992. *Los senderos de los descubrimientos en el niño: organización y funcionamiento de los esquemas*. Barcelona. Paidós.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. 1996. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid. Celeste ediciones/MEC.
- COOPER, David. 1990. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Visor.
- DE ZUBIRÍA, Miguel y Alejandro. 1995. *Operaciones intelectuales y creatividad*. Bogotá. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- DE ZUBIRÍA, Miguel y Julián. 1989, 2ª edición. *Fundamentos de pedagogía conceptual*. Bogotá. Plaza y Janés.
- DE ZUBIRÍA, Miguel. 1995. *Pensamiento y aprehendizaje: los instrumentos del conocimiento*. Bogotá. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- DE ZUBIRÍA, Miguel. 1996. *Teoría de las seis lecturas*. Tomo 1 y 2. Bogotá. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- HUERTAS, Juan Antonio. Motivación/Querer Aprender. 1997. 1ª edición. Argentina. Aique.

- JURADO, Fabio. "Formación del profesorado y prácticas educativas en el área de lenguaje y de la literatura en América Latina", en *Revista Textos* #27, 2001. Graó. Barcelona.
- LOMAS, Carlos y MIRET, Inés. "La formación del profesorado", en *Revista Textos* #27, 2001. Graó. Barcelona.
- MARTÍNEZ L.A. y MELO M.J., *La curiosidad: asunto de la escuela*, Ponencia para el Foro de la Unión de Colegios Bilingües 2002, Bogotá. Gimnasio la Montaña.
- PHILLIPS, Adam. 2001. *La bestia en la guardería/Sobre la curiosidad y otros apetitos*. Barcelona. Anagrama.
- SHARDAKOV, M.N. *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. 1968. 2ª edición en español. México. Grijalbo.
- VAN DIJK, T.A. 1995. *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI.
- VIGOSTSKY, Lev. *Desarrollo de los intereses en la edad de transición*, en *Obras Escogidas*, volumen IV. Madrid. Visor.

La tradición oral en la alfabetización inicial: un encuentro intercultural e intergeneracional

María del Carmen Ordóñez ¹¹

4

Antes de iniciar con el análisis del tema que nos convoca, quiero puntualizar que utilizaré el término alfabetización inicial para referirme al proceso de apropiación de la lengua escrita, que incluye dos procesos: leer y escribir. Me serviré del término alfabetización inicial para circunscribir nuestra mirada a las primeras interacciones que tienen lugar entre los pequeños y el lenguaje escrito.

¿Por qué partir de la tradición oral para enseñar a leer y escribir en nuestros países?

1.- LA TRADICIÓN ORAL TRANSMITE NUESTRA COSMOVISIÓN ANDINA

Nuestros pueblos tienen en común la cosmovisión andina, lo que implica una manera diferente de entender y de ser en el mundo. La cultura andina es eminentemente oral. Sus mitos, tradiciones, cuentos y crónicas son recreados de manera permanente.

José de Piérola sostiene que existe un conflicto entre la oralidad y la escritura, en el sentido de

que en este proceso se produce un choque entre la herencia andina y la occidental. Piérola analiza cómo, en el simbólico encuentro entre Atahualpa y Pizarro en Cajamarca, se presentan dos maneras diferentes de entender y de ser en el mundo. En la cultura española los textos tienen una relación con el orden establecido. La escritura alfabética surge desde entonces como una manera de imponerse de la cultura occidental sobre la andina.

La cultura andina tenía su escritura en los tejidos, los quipus, la iconografía de la cerámica, pero esta tenía como fin ser una ayuda memoria, puesto que al momento de recoger, conservar y enseñar se utilizaba la tradición oral, que se recreaba continuamente; no existía en este sentido la versión oficial de nada. "Mitos, tradiciones, crónicas, estaban siempre en estado de flujo, en proceso. Eran un texto potencial" (Lienhard, 1992).

La cultura occidental ha mirado con desdén los conocimientos y saberes de la cultura andina, porque en la primera se privilegia el texto escrito sobre el oral. Nuestros pueblos tienen una tradición de opresión ideológica y cultural y esta se expresa a través de los textos escritos. De ahí que,

11. Pedagoga e investigadora ecuatoriana.

para muchas comunidades indígenas, la escritura represente al conquistador, lo ajeno, lo extraño, lo que no les pertenece.

2.- LA TRADICIÓN ORAL ES PARTE DE NUESTRA IDENTIDAD LATINOAMERICANA

Lo fundamental en el proceso de alfabetización es la construcción del significado. Se requiere que la lectura y escritura formen parte de la vida de las comunidades indígenas y que se tornen actividades apreciadas por la población. Esto se logra invitando a los padres de familia y miembros más antiguos de la comunidad para que narren leyendas, fábulas y cuentos que rescaten y conserven los valores de nuestra identidad. Los docentes se vuelven recopiladores y escribanos de la tradición oral, convirtiendo el texto oral en escrito. Este aspecto se torna especialmente importante en el momento actual, en que gran parte de la riqueza de la tradición oral se está perdiendo porque las generaciones jóvenes se encuentran prisioneras en la cultura de la globalización.

Los docentes de hoy debemos tener muy claro nuestro papel como guardianes de nuestra identidad cultural y de los valores de nuestros pueblos latinoamericanos, frente a los gigantes de la globalización. Este tema se vuelve trascendental si creemos que la alfabetización es un proceso muy complejo, que involucra al individuo y a las continuas interacciones sociales y culturales que este establece con su entorno. Entonces, si nuestros niños y niñas están inmersos en un mundo de

publicidad consumista, ¿a qué cultura pertenecen los valores y costumbres que se están imponiendo de manera masificante en nuestras sociedades?

3.- LA TRADICIÓN ORAL ES UN MEDIO DE RECUPERACIÓN DE NUESTRA CULTURA

La tradición oral conserva las enseñanzas y valores autóctonos de nuestra cultura. Si estudiamos las leyendas andinas, los refranes y dichos, las coplas y amorfinos del folclore montubio, podremos encontrar en sus significados la profunda integración del ser humano con la madre tierra y con todos los seres vivos.

En este punto, quiero contarles hoy una experiencia del encuentro con el lenguaje escrito de una comunidad rural de indígenas de la Costa ecuatoriana. El Programa de Alfabetización Inter-generacional de la Comuna de Bajada de Chanduy, en la Península de Santa Elena, trabajó en el desarrollo de las capacidades verbales e intelectuales de los niños y niñas menores de seis años y, de manera simultánea, desarrollaba las habilidades de lectura y escritura de sus madres, mediante un proceso de recopilación de la tradición oral de la comunidad.

Este proyecto se ejecutó durante cuatro años e involucró a 25 mujeres y a sus hijos en edad preescolar, en actividades de lectura y escritura de cuentos infantiles, escritura e ilustración de canciones, rimas, arrullos, coplas y amorfinos, preparación de recetas de cocina y finalmente actividades laborales como el tejido de sombreros y de

prendas de vestir. Todas las actividades tenían un doble propósito: resignificar la lectura y escritura en la vida cotidiana de las mujeres campesinas y valorar su cultura y conocimientos ancestrales, como las danzas típicas con las coplas y amorfinos y la recuperación de sus leyendas.

Los resultados del proyecto fueron excelentes, por lo que fue nominado como exitoso por la International Youth Foundation y presentado ante el Foro de la UNESCO en París en 1993, por su enfoque innovador de la alfabetización.

En nuestras comunidades rurales es prioritario involucrar a los padres de familia en la alfabetización de sus hijos, mediante procesos que revaloricen sus tradiciones, para de esta manera combatir el grave problema del analfabetismo. Según la agencia AFE sólo en Latinoamérica existen 43 millones de analfabetos.

¿Cómo volver significativo el aprendizaje del código alfabético en culturas orales?

4.- LA TRADICIÓN ORAL FORMA PARTE DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES

Cuando en el aula utilizamos las canciones, rimas, cuentos, leyendas y fábulas de nuestra cultura para aproximar a los estudiantes hacia los textos escritos, logramos que los estudiantes perciban el proceso de alfabetización como cercano y familiar, puesto que muchos de ellos conocen las historias, canciones, rimas, refranes

y fábulas que les cuentan en casa sus padres y abuelos.

Sabemos que el acceso al lenguaje escrito debe partir de los conocimientos previos del estudiante, como lo es el lenguaje oral de los niños y niñas de nuestras escuelas. En las poblaciones deprivadas culturalmente, en las que el lenguaje escrito no tiene un significado social importante, la estrategia de vivenciar la transformación de los mensajes orales en textos escritos, en los cuales los niños y las niñas reconocen sus palabras, sus ideas y opiniones, tiene la fuerza de dar sentido a la palabra escrita y reconocerla como instrumento de expresión y comunicación.

La tradición oral andina incorporó, a la suya, la riqueza oral de la cultura española. Es interesante constatar que desde Centroamérica hasta América del Sur se conocen los mismos arrullos, rimas, rondas, canciones, coplas, retahílas, trabalenguas, fábulas. La tradición oral se convirtió en un medio para el encuentro entre dos culturas.

La importancia de las rimas, arrullos, canciones y rondas también radica en que son tradiciones que se aprenden en grupo. La mayor parte del lenguaje presente en la tradición oral tiene rima y ritmo, lo que facilita luego la lectura de estos textos.

Cuando establecemos un proceso didáctico que toma como punto de partida la comunicación oral, incorporando diversidad de situaciones comunicativas: diálogos, entrevistas, programas de radio y televisión, debates, juegos verbales, rondas, canciones, adivinanzas, etc., estamos facilitando el desarrollo de la comprensión de lo que

se escucha y de la expresión del pensamiento, pero simultáneamente, estamos utilizando todos los elementos constitutivos de nuestra lengua: palabras, sonidos y construcciones sintácticas.

Es importante resaltar que cuando hablamos del proceso de adquisición del lenguaje escrito, ello implica el desarrollo simultáneo de la comprensión y de la construcción de significados por parte del sujeto, y, a la vez, de la adquisición de las destrezas y habilidades que le permitan conocer el código alfabético del lenguaje escrito.

Desde nuestra concepción del aprendizaje del lenguaje escrito, consideramos necesario promover y potenciar la expresión verbal de los niños y niñas que asisten al primero y segundo año de educación básica, mediante un programa de lenguaje oral que incluya todas las diversas formas que toma la tradición oral en nuestros países como: coplas, amorfinos, refranes, adivinanzas, rimas, dichos, trabalenguas, retahílas, leyendas, fábulas, etc.

El énfasis en el programa de lenguaje oral tiene como objetivo ampliar el banco de experiencias de niños y niñas y desarrollar su vocabulario, lo que les facilitará el desarrollo del pensamiento y garantizará una buena comprensión lectora.

¿Cómo aporta la tradición oral en el desarrollo de la conciencia fonológica?

En la exposición anterior hemos analizado los diferentes niveles de desarrollo de la conciencia fonológica y se han analizado algunas actividades apropiadas para este propósito.

En la propuesta del CECM Andino hemos enfatizado que, para la enseñanza de la lectura y escritura, es necesario partir de situaciones comunicativas diversas que favorezcan en los niños y niñas el desarrollo de sus competencias comunicativas. Dentro del programa de lenguaje oral podemos involucrar juegos verbales para reflexionar sobre los sonidos del lenguaje.

La conciencia fonológica es la habilidad para distinguir y manipular los sonidos (fonemas) que componen el habla. De acuerdo a varias investigaciones que se han realizado en diversos países (México, Chile, Estados Unidos) se ha comprobado que el desarrollo de las habilidades para manejar los sonidos del lenguaje oral facilita a los estudiantes el establecimiento de las relaciones entre lo oral y su representación escrita.

Según las investigaciones de Torgesen y Bryant, esta conciencia fonológica se desarrolla en los niños lentamente, puesto que el fonema es un concepto abstracto. El lenguaje oral es un continuo sonoro, en el que los fonemas no se escuchan aisladamente, lo que dificulta de cierta forma su discriminación.

La conciencia fonológica se desarrolla gradualmente desde los 3 y 5 años. Por lo que en la educación preescolar es necesario proveer un ambiente estimulante en este sentido. Las investigaciones también han demostrado que los estudiantes que tienen niveles avanzados de desarrollo de la conciencia fonológica tienen mejores logros en el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.

Juana Pinzás describe los diferentes niveles del desarrollo de la conciencia fonológica. Un pri-

mer nivel de la conciencia fonológica se da cuando el niño se encuentra en la capacidad de reconocer que los sonidos iniciales de las palabras *mano* y *mesa* son iguales. Otro nivel de desarrollo más profundo surge cuando el niño tiene la capacidad de identificar cuántos sonidos tiene una palabra (*m-a-n-o*). Un nivel de conciencia fonológica avanzado se manifiesta cuando el estudiante tiene la habilidad para reconocer los sonidos iniciales, medios y finales de una palabra, pronunciarlos separadamente y luego cambiar el orden de los sonidos para construir nuevas palabras.

Torgesen, Wagner y Rashotte encontraron que el conocimiento fonológico (sonidos de las palabras), unido al conocimiento de las letras o grafías que representan los sonidos de las palabras, constituye uno de los principales predictores del éxito en el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.

Los arrullos, canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas y refranes tienen la característica de ser textos cortos, que poseen versos con rima simple. Esta cualidad favorece notablemente el desarrollo de la alfabetización inicial, porque permite reflexionar de manera natural sobre los sonidos del lenguaje.

Los trabalenguas son juegos verbales muy divertidos que amplían la memoria, atención e imaginación de los estudiantes y favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica. A continuación podemos apreciar algunos ejemplos:

Desarrollo de la conciencia fonológica de los sonidos de las palabras:

- *Fonemas consonantes al inicio de palabra: /p/*
Pedro Picapiedra
pica la piedra.
Paco Perico perdió su abanico
para casarse con la peluquera.
La peluquera vendió su cartera
para casarse con Paco Perico.
- *Fonema consonante: /t/*
Tres tristes tigres tragaban trigo en un trigal.
- *Fonema consonante: /c/*
Compadre cómpreme coco,
compadre no compro coco
porque como poco coco compro,
poco coco, compro.
- *Fonema vocálico: /a/*
La mar estaba serena
serena estaba la mar,
la mar estaba serena
serena estaba la mar.
- *Tres fonemas finales:*
Pito, pito, colorito
a dónde va mi tamborcito
a la acera verdadera
Pin pon afuera
pin, pin, San Agustín
La meca, la seca,
la turuleca.
Por aquí pasó,
el hijo del rey,

a todos les dio,
menos a mí.
palos, palos,
para los caballos,
tuturu-tú,
para que salgas tú.

- *Terminaciones de fonemas vocálicos:*

Conozco una rana
que se llama Ana.
Tengo un gato
que parece un pato.

- *Terminaciones de sílaba:*

Debajo un botón, tón tón
que encontró Martín,tín, tín
había un ratón, tón, tón
hay que chiquitin, tin, tin

- *Rima consonante:*

Este era un sapo,
con las canillas
de trapo
y los ojos al revés.
¿Quieres que te lo cuente
otra vez?

CONCLUSIONES

La tradición oral nos ofrece una gran riqueza cultural, así como también nos permite desarrollar múltiples habilidades lingüísticas de nuestros estudiantes, mediante el juego verbal, el humor, la

creatividad y el ingenio. Las diversas estructuras lingüísticas de la tradición oral poseen ritmo, rima y sonoridad. Son textos completos, que facilitan el desarrollo de la fluidez lectora y la predicción, dos elementos fundamentales para el desarrollo de la comprensión lectora. La tradición oral nos permite desarrollar los valores autóctonos de nuestra cultura y, a la vez, desarrollar un programa enriquecedor del lenguaje oral.

La relación que existe entre el lenguaje oral y el escrito es que ambos nos permiten expresar y comunicar nuestro pensamiento. Pero debemos tener en cuenta que, cuando elaboramos una idea, esta se representa primero como lenguaje oral para luego traducirse al código escrito; de ahí que, existe una relación de interdependencia entre lo oral y lo escrito.

En nuestra experiencia en las escuelas que han participado en el proyecto hemos desarrollado una secuencia didáctica de procesos que permite al docente mediar, primero, en las destrezas de expresión y comprensión oral, luego de lo cual se pasa al código escrito, se lee lo escrito (se analiza el texto), se conversa sobre lo escrito y se mejora el escrito; de esta manera, se integran los procesos del lenguaje oral y escrito.

La aplicación sistemática de un programa de lenguaje oral ha permitido alcanzar excelentes logros tanto en la comunicación oral como en la escrita, porque los estudiantes ampliaron su fondo de experiencias, desarrollaron nuevo vocabulario, aprendieron a establecer relaciones temporales, espaciales y de secuencia lógica y comprendieron la funcionalidad del lenguaje. Todas estas des-

trezas desarrollaron, simultáneamente, el código oral como en el escrito.

Creemos que la tradición oral es un medio para integrar la cultura oral con el lenguaje escrito, y que, además, aporta al proceso de alfabetización inicial con textos cortos, con rima y ritmo, características que hacen muy divertido el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.

El trabajo de recopilación de las tradiciones orales de cada comunidad puede acercar a los padres y madres de familia analfabetos al lenguaje escrito. Es fundamental tener en cuenta que la valoración de los saberes ancestrales establece un vínculo positivo con los textos, que, históricamente, han tenido una significación de opresión y de humillación para gran parte de las poblaciones indígenas.

Bibliografía

- Castrillón Silvia, editora; "Cúcuru Mácara Poesía Folclórica". Colección Abra Palabra. Editorial Norma, 1989.
- Condemarán, M., Galdames, V., & Medina, A. (1999). *Taller de Lenguaje*. CEPE - Ciencias de la Educación Preescolar, Madrid.
- Delgado, F. (2001). *Me río de la risa. Pídola Dídola*. Editorial Radmandí, Quito.
- De Piérola, J. (2004) *En voz propia: El conflicto entre la oralidad y la escritura en la obra de Manuel Scorza*. En: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo167esp.htm>
- Diario El Comercio. (2005) *43 millones de latinoamericanos son analfabetos*. Caracas, Agencia EFE.
- Fuertes, G. (1992). *El Hada Acaramelada. Cuentos en verso*. Editorial Escuela Española, S.A., 9^{na}. Edición. Madrid.
- Lienhard, M. (1992). *La voz y su huella*. De Horizonte, Perú.
- Luria, A.R., & Yudovich, F.I.A (1978). *Lenguaje y Desarrollo Intelectual en el Niño*. Siglo XXI de España, Madrid.
- Pinzás, J. (2001). *Leer Pensando. Introducción a la Visión Contemporánea de la Lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial, Lima.
- Rodari, G. (1973). *La Gramática de la Fantasía*. Ediciones Colihue/Biblioser, Buenos Aires.
- Rodríguez, M.E. (1999). *El Desarrollo de la Oralidad en la Escuela: Interacción y diversidad*. En: Memorias del 4to. Congreso Colombiano y 5to. Latinoamericano de Lectura y Escritura, Fundalectura, Bogotá.
- Sastrías M. (1998) *El Uso del Folklore para Motivar a los Niños a Leer y Escribir*. Scholastic, México.
- Torgesen, J. K., & Bryant, B. R. (1993). *Test of phonological awareness*. Austin, TX: PRO-ED.
- Torgesen, J.K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27.

La experiencia del programa

“ESCUELAS LECTORAS” del Ecuador, Proyecto CECM



Soledad Mena Andrade¹²

Voy a presentar cómo se aplicó en Ecuador la propuesta generada en el marco del Proyecto CECM con la participación de las universidades: Cayetano Heredia de Perú, Nur de Bolivia y Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador.

El proyecto propone a nivel regional dos objetivos generales:

- Optimizar el desempeño de los docentes en las aulas.
- Mejorar los aprendizajes de la lectura y escritura de los estudiantes, para elevar su rendimiento y evitar la repetición de cursos y la deserción escolar; reduciendo, con ello, los altos índices de analfabetismo real y funcional existentes.

La propuesta teórico metodológica parte de la concepción de que leer es interactuar con textos escritos y escribir es expresar ideas a través de un texto.

Para llevar a cabo esta propuesta, en los tres países mencionados, el proyecto diseñó la capacitación de docentes mediante cuatro estrategias:

1. Capacitación en el aula,
2. Asistencia técnica y acompañamiento en aula,
3. Grupos de interaprendizaje y
4. Jornadas pedagógicas.

En el Ecuador se convocó a los docentes para que participen voluntariamente en este proyecto. La respuesta fue positiva y, en los dos años que se ha realizado el proyecto, se ha capacitado a 1.000 docentes de Educación Básica, y se ha llegado a casi 36.000 estudiantes.

Esta propuesta se ha aplicado en Bolivia, Ecuador y Perú tomando en cuenta las condiciones específicas de cada uno. El equipo, los capacitadores y la historia local hacen que su implementación sea diferente en cada lugar.

En Ecuador se dio mucho énfasis a la comunicación y a la semántica. No enseñamos a leer y a escribir, sino a comunicarse mediante la palabra escrita.

Partimos con el desarrollo de la comunicación oral, por ser el medio de comunicación en el que el estudiante es competente y optamos por relacionar el texto escrito con su práctica oral, como

12. Coordinadora pedagógica del proyecto CECM-Ecuador.

estrategia para enseñar que el texto escrito es comunicación.

La oralidad se convirtió en nuestro eje. La estrategia más fuerte fue el desarrollo de la oralidad como medio para llegar a la escritura y para significar la lectura.

Así, se optó por la ruta fonológica para el aprendizaje sistemático del código alfabético, es decir, para “descubrir” la escritura y se utilizaron varias estrategias para desarrollar la oralidad de los estudiantes y permitir que sus experiencias y su cultura familiar estén presentes en el proceso de aprendizaje. Ellos y ellas comentan oralmente lo que les sucede en sus casas, cómo son sus relaciones, cuáles sus aspiraciones, los saberes de sus familias y, junto con el docente, transforman esta información en texto. Esta estrategia rompe la dicotomía que existe entre “cultura escolar” y “cultura familiar”, acabando con la percepción de que el texto escrito es algo exógeno. El estudiante, al reconocer sus palabras materializadas en un texto, entiende la relación que existe entre escritura y comunicación.

La estrategia “los estudiantes dictan y el docente escribe” es la que principalmente hemos adoptado para significar la lectura y escritura. Cuando el estudiante ve que su idea, su pensamiento, su historia y su experiencia se vuelven texto escrito, entiende qué es la escritura y lectura, por lo tanto, empiezan a tener significado.

Al ser la oralidad el eje, las relaciones en el aula se dinamizan. Cuando los docentes parten de lo que los estudiantes dicen, se modifican las relaciones de poder. Los docentes adquieren una actitud más de “escucha” y los estudiantes se

convierten en protagonistas, participando en el aula de forma más activa. El docente escucha y los estudiantes hablan.

El desarrollo de la comunicación oral, el análisis semántico de las palabras, el juego de buscar las maneras más exactas y adecuadas para expresar ideas, emociones y sentimientos, y el despertar la necesidad en los estudiantes, de que los otros comprendan sus mensajes, logró que desarrollen vocabulario, adquieran un banco de imágenes mentales y posibilitó que se conviertan en interlocutores de textos escritos.

Dentro de este gran paraguas de la oralidad, optamos por el desarrollo de la conciencia fonológica como una estrategia básica para el aprendizaje de la escritura, y, mediante una mediación intencionada, facilitamos el paso al código alfabético.

Antes, con el método silábico se decía: “no importa que al principio el estudiante no entienda” y se le enseñaba a través de las sílabas ma-me mi-mo-mu, que en sí no significan nada. Se pensaba que primero debían identificar y reconocer la letra, memorizar sus sonidos, relacionar el gráfico con su sonido, para luego comprender.

Las investigaciones nos han demostrado que esta estrategia didáctica de enseñar sin comprensión sella con el “sin sentido” la relación que los estudiantes establecen con la lectura y escritura. Los piensan como competencias exógenas, huecas, ajenas, que pertenecen a “otros”.

Al elegir la comunicación y la semántica como los dos ejes que estructuran la propuesta teórico metodológica, se vuelve indispensable que los estudiantes inicien su alfabetización enmarcada en la

comprensión. Esto marca la diferencia en la estrategia de la enseñanza del código alfabético inicial: aprender con significado y buscar que los estudiantes otorguen significado a lo que van aprendiendo.

Alfabetizar con significado es la premisa fundamental en realidades sociales como la nuestra, en donde la lectura y la escritura no son valoradas, no importan y no se promocionan.

Dentro de estos contextos sociales en los que los estudiantes no tienen acceso a libros, ni revistas y en donde la vida cotidiana se basa en la oralidad, la escuela debe jugar el rol de otorgar significado y soporte a estas competencias lingüísticas para que tengan sentido para los estudiantes, y elegir los modelos, estrategias y métodos para la enseñanza de la lectura y escritura que compensen esta ausencia de valoración social.

La elección de la propuesta de la “oralidad a la escritura” garantizó un acercamiento a la escritura y lectura con comprensión: los estudiantes tomaron conciencia de los sonidos que forman las palabras, reconocieron que al cambiar, sustituir u omitir fonemas, cambiaba el significado de las palabras.

Una vez adquirida la conciencia fonológica, los estudiantes plantearon diferentes hipótesis y alternativas para graficar los fonemas, comprendiendo que el alfabeto es una convención.

La ruta fonológica les acercó de manera fácil y rápida a la comprensión de la mecánica de la escritura y los estudiantes se convirtieron rápidamente en escritores autónomos.

La tradicional idea que tenían los estudiantes y docentes de que escribir era copiar y dibujar hábilmente las letras, se terminó. La ruta fonológica les permitió constatar que para escribir, primero, debían tener ideas, debían tener algo que comunicar.

La realidad de las escuelas, de los estudiantes y docentes señaló dos características que el proyecto debía tomar en cuenta:

- La experticia de los docentes en el uso del método silábico para alfabetizar, con la percepción de éxito, ya que los estudiantes, al finalizar segundo año de básica, relacionaban correcta y rápidamente la grafía con el sonido. Además, tenían bonita letra. Paradójicamente, los docentes reconocían que sus estudiantes no comprendían lo que leían, la lectura era vivida como una tortura y la escritura era concebida como copia.
- La seguridad que les brindaba el método silábico, diseñado para seguirlo paso a paso, como un guión. Cabe señalar que todos los libros del mercado a los que tienen acceso los estudiantes, apoyan la aplicación de este método en el aula.

Tomando en cuenta estos dos elementos, diseñamos una propuesta, sobre la base de los planteamientos de Hugo Salgado, presentes en su libro *De la oralidad a la escritura*.

La propuesta de Hugo Salgado se sustenta en nueve palabras que contienen la información clave sobre los sonidos de mayor utilización en nuestra lengua y diseña cuatro momentos para llevar a cabo el proceso de escritura.

Las nueve palabras están organizadas en tres series:

- | | | |
|----------|-------|--------|
| 1. mano | dedo | uña |
| 2. pato | burro | jirafa |
| 3. queso | leche | yogur |

Nosotros nos planteamos desarrollar la propuesta de Salgado, con actividades y estrategias que busquen desarrollar la comprensión y el desarrollo del pensamiento, a la vez que garanticen a los docentes que sus estudiantes accederán, sin

problema, al código escrito durante el segundo año de básica.

A diferencia de Perú y Bolivia, el Estado ecuatoriano no provee de textos a las escuelas; por lo tanto, la universidad asumió el desafío de producir textos para apoyar y facilitar a los docentes en su labor de desarrollar la conciencia fonológica, la oralidad, el pensamiento, las destrezas de comprensión lectora y los aspectos estructurales de la lengua.

Así, el texto de segundo año propone un proceso sistemático para aprender el código alfabé-

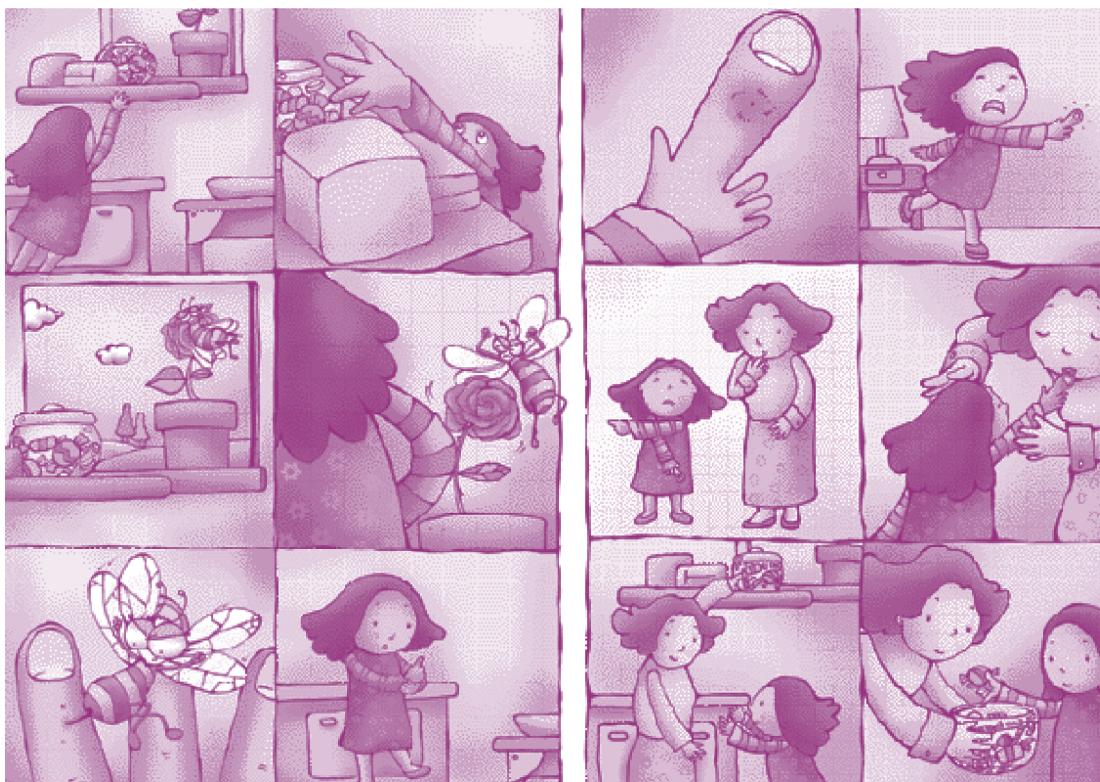
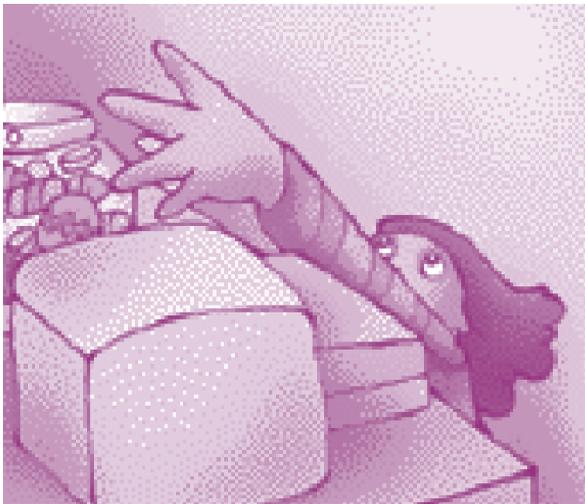


fig. "Sorpresa en la alacena"

tico de forma significativa: introduce cada serie de palabras propuestas por Hugo Salgado, con una historia de imágenes que las contextualiza, buscando el desarrollo de la expresión oral, de la “conciencia léxica”, de la “conciencia semántica” y de las destrezas de comprensión lectora.

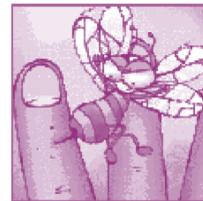
Esta historia “Sorpresa en la alacena” contextualiza las palabras mano, dedo, uña. Se elaboran preguntas para que los estudiantes identifiquen las palabras generadoras. Por ejemplo en esta escena:



¿Qué hace esa mano? ¿Qué otras cosas hacemos con las manos? ¿Qué palabras pertenecen a la familia de “mano” y por qué? (manual, manopla, manubrio, mango, etc.), pueden hacer relaciones como: mano es a brazo, como rodilla es a...

Las historietas permiten al docente realizar numerosas actividades que están descritas en la guía didáctica, que acercan a los estudiantes a lo que es leer y escribir, por ejemplo:

- La estrategia “los niños dictan y el docente escribe” permite que los estudiantes construyan el texto de la historieta de forma colectiva, y, aunque todavía no puedan leerlo, pueden colgarlo en la pared y realizar juegos de reconocimiento de palabras, entre otros.
- Los estudiantes pueden cambiar el final de la historia, incorporar otro personaje, dramatizarla, etc.
- La historieta les permite desarrollar la conciencia léxica. Señalan una escena de la historia y dicen de qué se trata en una oración. Cuentan las palabras que forman la oración, las diferencian, las cambian de lugar, etc.



Luego, el texto propone actividades modelo, para que los docentes construyan otras, que con- jugan lo lúdico con una exigencia para ejercitar el pensamiento. Con estas actividades, que pres- cinden totalmente de las grafías, los estudiantes reflexionan sobre la articulación oral de cada uno de los fonemas de las palabras generadoras:

- Inventan y aprenden rimas y versos.
- Reconocen el fonema al inicio; al final; en el medio.
- Identifican palabras con el fonema al inicio; al final; en el medio.
- Reconocen qué palabras resultan al omitir o al agregar un fonema determinado.

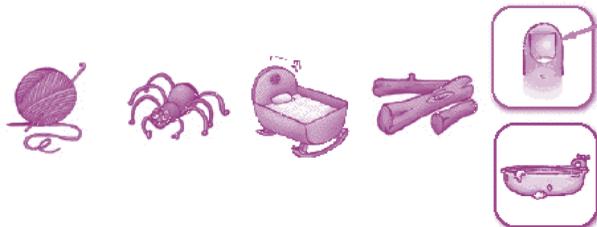
1 Pongo una **o** en la casilla que corresponda al lugar del sonido (m) de la palabra que nombra el dibujo.



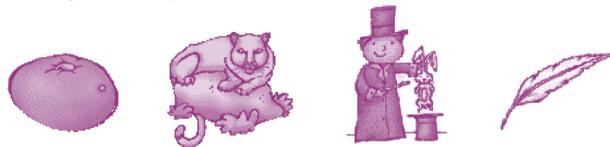
2 Digo los sonidos iniciales de las palabras que nombran los gráficos; pongo papetitos con la letra inicial y descubro una nueva palabra.



3 Nombro los dibujos y descubro la serie de sonidos. Pongo una **o** en el dibujo del recuadro que completa la serie.



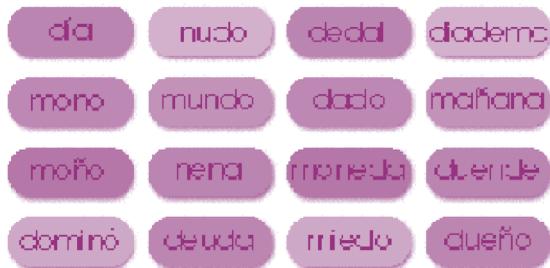
4 Nombro los sonidos que tienen en común las palabras que representan los siguientes dibujos.



Una vez que los estudiantes identifican, reconocen y manipulan los fonemas de las series, es decir, desarrollan la conciencia fonológica, se les invita a que presenten sus hipótesis de cómo dibujarían cada uno de los fonemas. En este momento, la mediación del docente les conduce a “descubrir” la escritura. Recién en este momento se presentan las grafías y los estudiantes relacionan los fonemas con las letras y comienzan a escribir palabras y oraciones.

Al finalizar la primera serie: mano, dedo, uña, los estudiantes pueden escribir un sinnúmero de palabras y oraciones como:

3 Pongo una **o** en cada palabra la **eo** y digo una oración con ella.



En estos dos años de aplicación de esta propuesta metodológica hemos tenido grandes resultados; entre otros:

- La totalidad de estudiantes de segundo año de básica escribieron y leyeron de forma fluida

al inicio del segundo trimestre del año escolar, aprovecharon el resto del año para perfeccionar su producción escrita y para desarrollar las destrezas de comprensión lectora.

- Los docentes reconocieron, con sorpresa, que sus estudiantes tenían ideas, que podían escribir, independientemente de los dictados y copias. Este reconocimiento de los docentes cambió su relación con los estudiantes, debido a que confiaron en sus capacidades.
- Este cambio de actitud de los docentes, mejoró el clima del aula, condición fundamental para el aprendizaje, especialmente de la lectura y escritura. Un aula en donde la palabra de los estudiantes, sus opiniones, ideas y senti-

mientos son valorados, es un aula que promueve y da sentido a la lectura y la escritura. Un aula con un “clima” contrario obstaculiza el desarrollo de estas competencias comunicativas.

- Los docentes diferenciaron los procesos de lectura y escritura. Antes creían que se enseñaba a leer y automáticamente se aprendía a escribir. Hoy, reconocen que el camino de la oralidad a la escritura favorece el acceso al código escrito y los docentes ordenan los pasos del proceso de escritura.
- Los docentes reconocieron que la producción de textos es un proceso que deben desarrollarlo paso a paso y que los textos de la serie “Aprender”, les apoyan en este cometido.

Cómo enseñar a leer y escribir en forma sistemática y significativa a partir de textos completos y actividades significativas: una propuesta metodológica para la enseñanza inicial de la lectura y escritura

Delio Tolaba Rivera ¹³



ALGUNAS CONSIDERACIONES DE PARTIDA

Un derecho fundamental de cada ser humano es poder leer y escribir. Tener la posibilidad de compartir con otros estos tesoros, es un privilegio. Por eso, es tan importante que los niños durante los primeros cursos de primaria tengan la oportunidad única de introducirse en el fascinante mundo de la lengua escrita, responsabilidad que recae principalmente en los hombros de los maestros y maestras de estos cursos.

Lamentablemente, la realidad nos muestra que la mayoría de los niños al término de la escuela primaria no comprenden lo que leen. Cuando logran leer, su comprensión es fragmentada, parcial e incompleta. Los niños no pueden señalar lo que dice el texto, ni explicar por qué se presentan esas ideas y en ese orden. Tampoco pueden escribir textos completos y su producción se limita a la frase, sin un propósito comunicativo. Esta situación no hace otra cosa que comprometernos a buscar y proponer soluciones a este problema, que representa un gran desafío para nuestros sistemas educativos.

Pero, ¿cómo logramos que todos nuestros niños se transformen en lectores y escritores exitosos? ¿Cómo estamos aportando para que una generación de niños del contexto andino se apropie del poder de leer y escribir?

En la búsqueda de respuestas a estas preguntas es que estamos, día a día aportando con nuevas ideas, reflexiones y estrategias metodológicas, en procura de iniciar a los niños en la aventura de leer y escribir.

Para contextualizar el contenido de la propuesta que se describe más adelante, es necesario compartir brevemente algunos conceptos dominantes de lectura y escritura.

CONCEPCIONES COMUNES SOBRE LA LECTURA Y ESCRITURA

1. Leer es decodificar y escribir es graficar las letras

Seguramente, muchos de nosotros hemos aprendido y enseñado a leer con algunos de los métodos más difundidos en nuestros países: el

13. Especialista del Proyecto CECM, Bolivia.

método fonético, el método silábico o el método ecléctico. A través de estos métodos, se enseñan las letras, una a una y de acuerdo a un orden ya establecido, para, luego, formar sílabas, palabras, frases y finalmente algunos textos. Además, el papel de la enseñanza predomina sobre el papel del aprendizaje, por lo que la maestra o el maestro son los que toman el protagonismo en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Los principales recursos didácticos del maestro son la tiza, el pizarrón, el lápiz, el cuaderno de los niños y un libro de texto. También es común la lectura en voz alta, la copia y repetición y el dictado de palabras y frases.

En los talleres de capacitación, cuando reflexionamos sobre este tema, llegamos a la conclusión de que, a pesar de estas circunstancias, aprendimos a leer y escribir, aunque no aprendimos a disfrutar la lectura ni a escribir con facilidad y expresividad.

Según esta mirada, más tradicional, leer consiste en traducir las letras en los sonidos para formar palabras y frases, y escribir, en ser capaz de graficar las letras. Un niño sabe leer cuando puede oralizar los signos gráficos y escribir cuando puede dibujar las letras. Así, en primer curso se aprende a leer y escribir. Podemos decir que desde esta perspectiva aprender a leer y escribir es equivalente a aprender a decodificar y graficar las letras.

2. Leer es comprender y escribir es producir textos

Así como en otros países de Latinoamérica, en Bolivia con la Reforma Educativa se adoptó el En-

foque Comunicativo Textual para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Los maestros, a lo largo de más diez años, a través de distintos cursos y talleres, aprendimos que:

- Los niños y niñas deben leer y escribir con un propósito real e interactuar con textos completos desde el inicio.
- Los niños comienzan su aprendizaje del mundo escrito antes de llegar a la escuela y que este proceso continúa por muchos años.
- Es de suma importancia proveer un ambiente rico en textos reales y a utilizar las producciones de los propios niños para enriquecer las paredes y biblioteca del aula.
- El aprendizaje del lenguaje escrito es un proceso natural muy similar a la forma en que el niño aprende a hablar, sin necesidad de una enseñanza planificada, sino respondiendo al interés e iniciativa del niño.

En este modelo, el niño es el centro del proceso de aprendizaje y enseñanza. Algunas de las estrategias comúnmente sugeridas fueron: trabajar a partir de proyectos, interrogar textos a través de claves lingüísticas y seguir pasos para la producción de textos completos y con sentido.

Dado que, según esta mirada, leer es captar el sentido global de un texto y escribir es ser capaz de producir mensajes personales con un propósito real, prácticamente se dejó de lado las actividades de enseñanza y aprendizaje del código alfabético (las letras y sus relaciones con los sonidos que representan). Sin embargo, las maestras responsables de la alfabetización de los niños se encontraron ante una falta de suge-

rencias específicas sobre cómo abordar la enseñanza de las letras y, en la mayoría de los casos, recurrimos a nuestros saberes y experiencias previas para proveer los aprendizajes iniciales de la lectura y escritura.

PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Frente a estas concepciones comunes sobre leer y escribir y con base en los aportes de investigaciones recientes, el CECM optó por un “enfoque balanceado” para la enseñanza de la lectoescritura. Este enfoque está desarrollándose con ciertos matices en cada uno de los países miembros del CECM Andino, para responder a sus necesidades específicas. Según esta propuesta, leer y escribir requieren tanto del desarrollo de las destrezas y habilidades de decodificación, como de las competencias globales de construir el significado del texto y la producción personal de mensajes escritos. Este enfoque, cuya denominación ha sido propuesta por Cown, J. 7, se utiliza con diferentes términos: enfoque integrado, equilibrado (Condemarín, 1998), interactivo (Solé, 2001).

Podemos decir que esta mirada es inclusiva, en la medida en que retoma principalmente los conceptos propuestos por las nuevas corrientes, sin olvidar la importancia de desarrollar las destrezas específicas del acto de leer y escribir. Por ello, se combinan las estrategias más efectivas de varios enfoques y métodos, ya que distintos estudios muestran que los maestros más exitosos utilizan aquello que les sirve para responder a las

necesidades detectadas en sus alumnos, sin importar el método o enfoque al que pertenecen. Además, no existe un camino único a recorrer para aprender a leer y escribir. En consecuencia, no puede existir un método o una receta infalible para enseñar a leer y escribir. De lo que se trata es de conocer y aprender a utilizar estrategias para leer y escribir.

Al orientarnos por este enfoque, aplicamos distintas estrategias del Modelo Comunicativo Textual que introdujo la Reforma Educativa para el área de lenguaje y comunicación, junto a otras estrategias de probada efectividad, procedentes de otros modelos de alfabetización inicial. Como es de esperar, la propuesta se encuentra abierta a la reflexión y revisión permanente de sus estrategias, de acuerdo a los nuevos conocimientos científicos que vienen surgiendo.

¿CÓMO SE ENTIENDEN LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL MARCO DE ESTE NUEVO ENFOQUE?

Según esta propuesta leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto a través del cual se construye un significado, para esto se requiere:

- manejar con soltura las habilidades de decodificación;
- poseer y activar los conocimientos y experiencias previos;
- establecer un propósito personal para la lectura;
- utilizar estrategias de comprensión lectora;
- monitorear la propia lectura.

Por su parte, escribir es crear un texto por medio de símbolos (las letras) que se grafican con cierta lógica y orden específicos en el espacio de la escritura (la hoja de cuaderno, las páginas del libro, la pantalla de la computadora, el papelógrafo); para esto se requiere:

- manejar con soltura las habilidades de codificación (graficación de las letras);
- formular un mensaje personal;
- establecer un propósito y destinatario real para el texto;
- utilizar estrategias de escritura (planificación, textualización y revisión);
- evaluar la propia escritura.

Estos conceptos nos permiten comprender que la lectura y escritura son competencias complejas que se encuentran en constante interrelación. Durante los primeros pasos, aprender a escribir una letra o palabra o frase refuerza en el niño su posibilidad de leer esa letra, palabra o frase y viceversa. En particular, durante la realización de actividades y estrategias se precisa que el profesor tenga una mirada integrada de ambas competencias y no las trabaje aisladamente.

¿CÓMO REALIZAMOS LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LECTURA Y ESCRITURA?

Iniciamos nuestro trabajo de enseñanza de la lengua escrita desarrollando estrategias tales como: leer para los niños, lectura por placer, escribir con los niños, hacer del aula un ambiente alfabetizador, aprender a escribir el propio nombre,

entre otras, dando a todos nuestros alumnos la oportunidad de familiarizarse con la lengua escrita como un instrumento de comunicación. Además, realizamos actividades para apoyar el desarrollo de su conciencia fonológica.

Más o menos a inicio, o mediados, del segundo mes de clases, iniciamos la presentación formal y explícita de la relación que existe entre los sonidos del idioma castellano y las letras que los representan. Es decir, empezamos la enseñanza del código alfabético.

PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DEL CÓDIGO ALFABÉTICO

Proponemos enseñar el código alfabético de manera sistemática y significativa a partir del trabajo con textos completos y/o de actividades significativas para los niños (muchas de estas actividades son propuestas en los módulos de aprendizaje proporcionados por la Reforma Educativa). Se trata de guardar un sabio equilibrio entre actividades que permitan a los niños acercarse a la lengua escrita como un instrumento de comunicación, al mismo tiempo que tienen la oportunidad de sistematizar los conocimientos sobre el código alfabético que van adquiriendo espontáneamente, en las actividades de lectura y escritura que realizan.

Puesto que el aprendizaje del código alfabético constituye una de las dimensiones centrales de la alfabetización sistemática y significativa, antes de abordar aspectos metodológicos específicos,

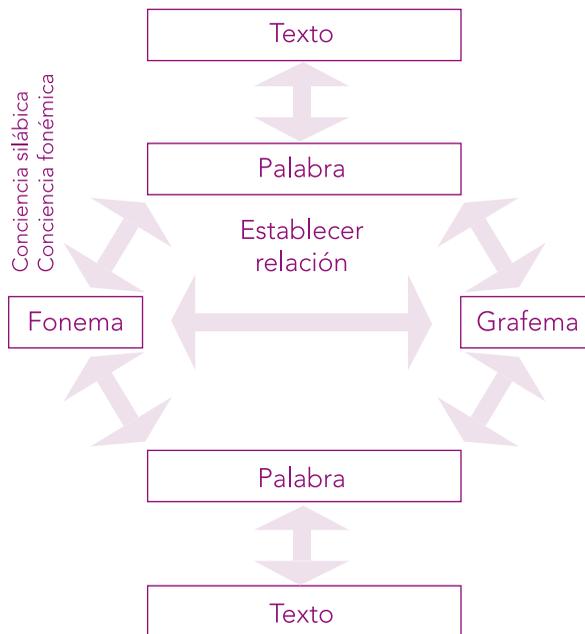
es necesario detenerse a analizar ciertas características del alfabeto castellano.

El código alfabético está constituido por el conjunto de letras y de reglas que permiten la representación escrita (gráfica) de la lengua hablada. Está compuesto por 29 letras¹⁴, que se usan para representar los fonemas del castellano, que en el caso del castellano hablado en la región andina, son 22 o 23. (Ver “Estrategias para el Aprendizaje de la lectura y escritura”, fascículo 2, Iniciación. CECM, Bolivia, 2005).

¿Cuál es el proceso didáctico que seguimos?

- Partimos de la lectura de un texto completo y/ o del desarrollo de actividades de aprendizaje significativo para los niños.
- Dirigimos la atención de los niños al nivel del texto (qué tipo de texto es, quién lo escribió, para quién, etc.).
- A continuación, se pasa al nivel de la palabra (una palabra significativa).
- Más adelante, a la relación que existe entre el fonema y la letra que lo representa.
- Luego se vuelve de nuevo al nivel de las palabras y,
- Finalmente, se regresa al nivel del texto.

Se puede graficar el proceso de la siguiente manera.



Esta propuesta para el aprendizaje y la enseñanza del código es sistemática, planificada y significativa.

- *Sistemática*, porque presenta de manera explícita todas las letras del código alfabético, siguiendo una secuencia.
- La propuesta es *planificada*, porque se planifican con anticipación los fonemas que se van a trabajar explícitamente en el contexto de determinadas situaciones de comunicación y a partir del uso de ciertos textos.
- *Significativa*, porque considera los conocimientos previos y los intereses que tienen los

14. El alfabeto castellano está conformado por veintinueve letras: a, b, c, ch, d, e, f, g, h, i, j, k, l, ll, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z. Esta variante viene utilizando la Real Academia Española desde 1803 (4ta. Edic. en Diccionario Académico) en la confección de todas sus listas alfabéticas. Desde esa fecha la “ch” y la “ll”, dígrafos, pasaron a considerarse convencionalmente letras del abecedario por el hecho de representar, cada uno de ellos, un solo sonido. Fuente: Real Academia Española: <http://www.rae.es/>

niños, utiliza estrategias lúdicas, ya que el juego es la actividad principal de los niños y hace participar a los alumnos en decisiones dentro del proceso.

La secuencia de presentación de las letras se estructura atendiendo a dos criterios principales:

- el tipo de relación que existe entre el fonema y la letra que lo representa;
- la frecuencia de uso de los fonemas en el idioma castellano.

Inicialmente, se trabaja con los fonemas del castellano que se representan con una sola letra.

1^{ER}. GRUPO: RELACIÓN UN FONEMA PARA CADA GRAFEMA

Para abordar la escritura tomamos en cuenta, en primera instancia, el *primer grupo de grafemas*, que tienen una relación unívoca. Esto no quiere decir que, si se presentan otros grafemas que no están previstos, no se los trabaja; por el contrario, se los trabaja sin mayor intensidad.

Adicionalmente, y por el hecho de que se utilizan con mucha frecuencia, se presentan:

- el fonema /s/, representado por la letra 's';
- el fonema /b/, representado por la letra 'p';
- el fonema /k/, representado por la letra 'c', combinando con las vocales 'a', 'o' y 'u'.

A, b, c, d, e, f, i, j, k, l, m, n, ñ, o, p, k, r, s, t, u

Luego, se presentan los dígrafos:

Ch, ll, rr

Se pasa después a considerar los casos en los que un mismo fonema se representa con diferentes letras:

g, gu, k, qu, v, y, z

Finalmente, se presenta el caso de la 'h' y dos letras de poco uso en castellano:

h

X, W

Esta propuesta no es una secuencia rígida que se sigue al pie de la letra. En la práctica, sirvió como referente para planificar el trabajo de las maestras. Las decisiones últimas acerca de qué letras se trabajan primero son tomadas en función de la realidad del aula. Por ejemplo, hubo casos en que las maestras tuvieron que presentar los 'casos irregulares' al principio, tomando en cuenta la existencia de nombres de niños de sus grupos de trabajo. Por ejemplo, una maestra dentro de su grupo niños tenía a Walter y Willian, entonces, lo que tuvo que hacer al principio, con ese grupo, fue presentar la letra 'w'. También hubo casos en que algunas maestras decidieron adelantar la letra 'v', porque en el curso tenían niñas cuyos nombres eran Vanesa y Virginia. La realidad del aula así lo demandó.

Bibliografía

- Centro Andino para la Capacitación de Maestros de Bolivia (2005): Estrategias para el aprendizaje de la lectura y la escritura, Fascículo 2, Iniciación.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes de Bolivia (2004): Guía Metodológica del Área de Lenguaje y Comunicación para el Primer Ciclo de Primaria. La Paz- Bolivia
- Condemarín, M., Galdames, A. (1990): Tugar... Talleres de perfeccionamiento en lenguaje oral y escrito, Santiago de Chile, Ministerio de Educación. Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Escuelas Básicas de los Sectores Pobres.
- Condemarín, M., Galdames, V. Medina, A. (1995): Taller de Lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito, Santiago de Chile, Dolmen Educación.
- Condemarín, M. y Milicia, N. (1998): *Jugar y leer*, Buenos Aires, Editorial del Nuevo Extremo.
- Gonzales, S. y de Marengo, S., Iza (1999): *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*, Buenos Aires, Paidós.
- Solé, I. (2001): *Estrategias de lectura*, Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona 12ª edición.

Didáctica de la lectura y escritura: una propuesta innovadora

Zoila Del Valle ¹⁵



Estamos convencidos de que la lectura y escritura constituyen herramientas de comunicación por excelencia, con las que podemos, de manera autónoma, adquirir información, ofrecerla, seguir aprendiendo y, básicamente, comunicarnos.

Como sabemos, en los últimos años el interés por favorecer la lectura y escritura ha aumentado significativamente en nuestro país, pues, en Latinoamérica, los resultados de las últimas evaluaciones relacionadas con estos procesos, indican que nuestros niños y niñas tienen dificultades para leer y escribir de manera “eficiente”; es decir no comprenden ni producen textos orales ni escritos en los niveles esperados.

Esta realidad constatada en los resultados de las evaluaciones internacionales ha dado lugar en Latinoamérica a un análisis y reflexión y generación de propuestas sobre el sentido, estilos y estrategias de enseñanza de la lectura y escritura que se viene desarrollando en las aulas de niños, adolescentes y jóvenes.

En ese sentido, estamos seguros de que cuanto más temprano se ofrezcan oportunidades de calidad para estimular estos aprendizajes, los ni-

ños, adolescentes y jóvenes lograrán comunicarse mejor y podrán establecer interacciones más eficaces y satisfactorias.

El Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros, apuesta por una intervención en la que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de los niños y niñas de 5 años de Educación Inicial y de 1er, 2do y 3er grado de Educación Primaria, se favorece a partir de una didáctica que considera situaciones de comunicación real, que respeta las características cognitivas, afectivas y sociales, necesidades e intereses de los niños para que puedan formarse como lectores autónomos y escritores creativos.

Cabe ahora preguntarnos: ¿Cómo se logra este aprendizaje?, ¿cuáles son las condiciones que favorecen este proceso de comprender y producir textos orales o escritos?

Primero, por procesos de construcción de sentido de un texto, que pueden ser muy bien explicados desde una perspectiva psicogenética, de la necesidad de expresar sus experiencias en un contexto de interacciones sociales con los textos y con los “otros”, sean maestros o compañeros.

15. Responsable regional del componente de Capacitación, proyecto CECM, Perú.

En segundo lugar, las condiciones básicas para que el proceso transcurra de la mejor manera, se centran en que los niños y niñas lean y escriban en situaciones de comunicación real e interactúen con textos completos desde el inicio.

Para ofrecer a los niños y niñas las mejores oportunidades de aprendizaje, el maestro cuenta con los aportes de las teorías psicológicas, que ofrecen, entre otros aspectos, las bases para comprender el proceso de aprendizaje desde una perspectiva constructivista que considera la psicogénesis y el contexto sociocultural; en lo pedagógico se encuentra con referentes derivados de las investigaciones sobre los niveles de producción de textos como los realizados por Ana María Maqueo y Aura Gonzales; de Cassany con su propuesta sobre la didáctica de la lectura y escritura y las perspectivas lingüísticas propuestas por Halliday, Van Dijk, Chomsky entre otros.

Con estas consideraciones podríamos decir que es conveniente iniciar a los niños en el aprendizaje de la lectura y escritura con textos narrativos y de información, pues facilitan el ejercicio de procesos mentales y lingüísticos como la des-

cripción, comparación y otros. En este punto vale decir que, sin dejar de lado otros modelos, principalmente estamos tomando en cuenta el modelo interactivo para la enseñanza de la lectura y, en la escritura, el enfoque funcional y procesual.

De esta manera, podemos ofrecer algunas sugerencias para el desarrollo del proceso didáctico:

- Establecer un clima afectivo favorable para la participación sostenida de los niños y niñas y fortalecer su autoestima.
- Promover que los niños y niñas elijan los textos con los que van a interactuar.
- Iniciar a los niños y niñas en nuevas formas textuales cuando surgen situaciones comunicativas reales para “encontrarse” con el texto.
- Estimular el ejercicio de interrogación de textos, los comentarios sobre los textos que se están leyendo.
- Promover la expresión a través de otros lenguajes para fortalecer su autoestima y habilidades no lingüísticas.
- Involucrar progresivamente a los padres para convertirlos en aliados de la estimulación de la actitud lectora y creadora.



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