

DEL APRENDER AL ENSEÑAR A LEER: ¿UN ABISMO SUPERADO? FROM LEARNING TO "TEACHING" HOW TO READ: AN OVERCOME ABYSS?

ELISABEL RUBIANO ALBORNOZ*
relisabel100@cantv.net
Universidad de Carabobo.
Valencia, Edo. Carabobo.
Venezuela.

Fecha de recepción: 30 de junio de 2008
Fecha de aceptación: 1 de julio de 2008



Resumen

Desde hace algún tiempo creemos, en el seno de la docencia infantil, haber superado las incógnitas respecto a la iniciación de la lectura. Las investigaciones psicogenéticas nos han referido con detalle el papel que protagonizan los niños y niñas en este proceso. Creímos que con este conocimiento científico íbamos a superar el problema de los métodos transmisivos para enseñar a leer, pero lamentablemente no ha sido así. Es común oír en las nuevas generaciones de docentes... ¿y ahora cómo enseño a leer? De allí que este artículo pretenda poner en limpio y en el tapete, los conocimientos respecto a cómo se aprende la lengua escrita, cómo se concibe la lectura, cómo estos conocimientos han cuestionado los viejos métodos y, finalmente, puntualizar ¿Cómo enseñar, entonces?

Palabras clave: iniciación de la lectura, métodos y didáctica de la lengua escrita.

Abstract

For a long time we have believed, within the core of children teaching, that we have overcome the questions regarding the initialization of reading. The psychogenetic research has shown us in detail the role boys and girls play in this process. We thought that with this scientific knowledge we would overcome the problem of transmissive methods to teach how to read, but unfortunately that has not been the case. In new teachers generations it is not uncommon to hear... And now, how do I teach how to read? This is why this article pretends to put on the table the knowledge about hoe the written language is learnt, how reading is conceived, how this knowledge has questioned old methods, and finally, pointing out: how do we teach, then?

Key words: initiation of reading, reading methods and written language teaching.



1. Desde la problematización



ha sido eterna la preocupación en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Sin embargo, no son muchas las innovaciones que se han admitido, a pesar de los múltiples aportes teóricos que las diferentes disciplinas científicas han conferido. Es el caso de los estudios psicológicos (Vygotsky, 1979, 1980 y Piaget, 1984), sociolingüísticos (Hymes en De Aguiar, 1980 y Halliday, 1986), psicolingüísticos (Ferreiro, 1987 y Barrera, 1989), lingüísticos (Chomsky, 1974 y van Dijk, 1980) y didácticos (Kaufman y Rodríguez, 1993, Cassany, 1994, Lerner, 1997 y Josette, 1998), que nos han dado explicaciones fructíferas, ciertamente, aunque paradójicamente la escuela sigue renovando la misma historia: la repetición como el principio de un aprendizaje engañoso, el desconocimiento de lo que es, piensa y dice el alumno y la tergiversación de lo que significa el lenguaje, tanto en su forma oral y escrita, como posibilidad de significar el mundo y comunicarlo.

Tal como Esté (1999) lo señala, el lenguaje oral usado en las aulas cumple funciones preceptivas, prescriptivas y designativas; además se observa con mayor preocupación que en ocasiones hasta se da una relación autista entre los mensajes emitidos por los interlocutores. La lengua es muy compleja de enseñar, de hecho lo que se enseña en la escuela no es el habla de nuestra lengua cotidiana ni los usos sociales cotidianos de la lengua escrita (ni los más simples ni los más complejos), lo que enseñamos es los conceptos que sobre ella elaboran los lingüistas, aunque sin entenderlos, relacionarlos, contextualizarlos. Se “enseñan” y se “aprenden” sin existencia consciente y plena, desconociendo toda la construcción histórica del lenguaje.

Igualmente, la escuela no parece entender que sus exiguos resultados en relación con la formación de lectores y escritores, generan exclusiones atroces para ejercer plenamente la ciudadanía y compartir de la forma más

igualitaria posible un bien común y un lenguaje que nos comunique y articule; por lo que la lucha debe apuntar hacia la democratización de la lengua escrita. Aun cuando no debemos olvidar que si bien el manejo eficiente de la lectura y escritura, puede emanciparnos y transformarnos, también puede esclavizarnos y alienarnos, si esa formación descuida el sentido crítico y plural que debe acompañar a la lectura per se. De allí, que importe el método, las prácticas de la enseñanza de la lengua escrita, las lecciones que se imparten y los libros que se utilizan para “enseñar” a leer y a escribir en nuestras escuelas. En todos, subyacen determinadas concepciones de la lectura y escritura y se evidencia si realmente pretendemos liberar o silenciar a los alumnos.

Tristemente, lo que encontramos en la cultura escolar es un alejamiento asombroso de la cultura letrada. Por el contrario, todo lo que significa la lengua escrita construida como uno de los bienes culturales más determinantes, no es reconocido por la escuela, ni su evolución, ni todos los usos y funciones sociales que hoy ella tiene, vista ya como un derecho humano primordial, más que como el bien imperial de las viejas culturas occidentales.

Mirar la situación desde esta perspectiva, implica una serie de tensiones teóricas que resulta indispensable tener como referencia, entre las más importantes, tenemos las que nos dilucidan: cómo aprenden los niños y niñas el sistema alfabético, cómo aprenden la lengua escrita, cómo conciliar el aprendizaje de la forma (sistema alfabético) y del contenido (los sentidos y las funciones comunicativas del lenguaje); después de todo, cómo se enseña a leer.

2. Teorizaciones precedentes

Partimos del hecho primordial de que la iniciación de la lectura y escritura la ejerce protagónicamente la persona que aprende; sin embargo, esta idea puede evidenciarse gracias a que quien aprende ha construido una base de desarrollo-aprendizaje sobre una relación interdependiente entre lo intersíquico y lo intrapsíquico. Esto quiere decir que las estructuras del desarrollo, según lo entiende Vygotsky (1980), se potencializan en la medida en que el sujeto haya tenido suficientes interacciones con todos los agentes mediadores que ofrece la relación con los otros, inmersos en un mundo alfabetizado.

Así se va sucediendo un proceso de adquisición del sistema alfabético, que en algunos momentos, fue entendido, equivocadamente, a mi parecer, como un proceso de adquisición “espontánea”, por lo que el papel de la enseñanza y de la mediación no importó tanto como el de la evaluación de estos procesos, desde la palestra, como espectadores, en el mejor de los casos, más para facilitar que para mediar.



Una digresión importante: en este proceso, como habíamos dicho, se reconoce el papel cognoscente y protagónico del sujeto en la reconstrucción de la forma en la que funciona el sistema alfabético, logro que nos da acceso, simultáneamente, al contenido, es decir, a la comprensión de significados y sentidos; pero, a su vez, reconstruimos el funcionamiento de la forma o reglas del sistema alfabético, ayudados por el contenido o las significaciones que se anticipan gracias a las claves que te da la forma del texto, en el plano superficial de la palabra. Esta idea tan compleja es primordial para cuestionar los métodos transmisivos que le dan sólo importancia a la forma gráfica y fonética, al deletreo y a la relación sonora de las partes de la palabra, en desmedro del sentido.

La problemática que surge mientras el sujeto esta siendo objeto de la aplicación de métodos prescriptivos para enseñar a leer y escribir, es que se desconoce el proceso de adquisición de la lengua escrita que tanto dice del pensamiento y de la condición cultural y social del ser humano y, con ello, se desestima al sujeto como ser pensante, se disminuye su condición y continúa el viejo dilema pedagógico: una absoluta separación entre quien aprende y quien enseña.

Basta hacer una somera revisión de los libros utilizados para enseñar a leer para corroborar lo que hemos afirmado. La textualidad de estos libros de lectura resultan un artificio, más bien una especie de manual, pues realmente constituyen la secuencia de los métodos de enseñanza de la lectura y escritura tradicionales. Se concentran en secuenciar conformaciones silábicas, bajo la suposición de forzadas conexiones entre la oralidad y la escritura. Luego, establecen asociaciones entre las imágenes y la palabra que muchas veces resultan incoherentes y sin ningún tipo de pertinencia cultural, aunado al escaso desarrollo de lenguaje que suscitan. Asimismo, cuando incorporan la enseñanza de la escritura, lo hacen asumiendo este importante proceso sólo como transcripción, ejercitación motora de los rasgos gráficos del sistema alfabético.

En la enseñanza de la lectura se cree que se deben reconocer las letras, luego las sílabas, después las palabras y después las oraciones. En relación a la escritura se plantean prácticas precaligráficas para desarrollar habilidades motrices, trazados de líneas rectas, rotas y continuas, curvas, inclinadas en diferentes direcciones, hasta llegar a las letras. Después actividades postcaligráficas para desarrollar la caligrafía de la letra y la velocidad.

Estas secuencias, es importante aclarar que no responden a algún criterio de tipo histórico, evolutivo, psicolingüístico, etc., es claro que más bien se deben, sencillamente, a un capricho fútil. Veamos algunos ejemplos: los fonemas más complejos, de acuerdo a las referencias realizadas en la historia de los alfabetos serían los oclusivos, por el bloqueo del paso del aire en el aparato fonador, la t, p, b, g (Herrenschmidt, 1995); sin embargo, observe cualquier libro y verá, en muchos, que la combinación silábica con estas letras aparece al inicio de la secuencia. Por otra parte, según los estudios de adquisición del sistema fonológico, vale la pena reseñar que mientras los niños se encuentran en una fase de balbuceo, emiten una amplia gama de sonidos; pero cuando empiezan a construir el sistema fonológico, a usar los sonidos de manera sistemática y a enfrentar el problema de comunicar significativamente, pareciera que las aparentes adquisiciones vocálicas y consonánticas desaparecen. A partir de estas consideraciones, no resulta posible generalizar el orden en que aparecen las adquisiciones fonológicas aunque se logre definir ciertas tendencias (Crystal, 1981). De modo que ninguna de estas referencias justifica el orden de las sílabas planteado en estos libros.

Sí se prestara atención, podríamos asegurar que casi todos estos libros comienzan por “eme” y le sigue la “pe”. Debemos abandonar el terreno de lo fonético y abordar otras razones. Podríamos decir que esta selección se debe a que dichas letras suenan familiares para el niño debido a lo cercano que le resulta la palabra mamá y papá.



Sin embargo, dicha razón pierde toda pertinencia por la falta de contextualización y sentido, tal como nos lo hace ver Quino (1981) y por lo demás en la misma serie de palabras podemos encontrar, por ejemplo, la palabra “momo” que derrumba cualquier hipótesis relativa a lo significativo de las palabras y nos devuelve a la razón meramente fonética, en este caso vocálica.

Fecha



mamá

ma me mi mo mu

mamá - mimo - memo - momo

mimo - memo - mami - miau



mi mamá me mima



mimo a mi mamá

En otro orden de ideas, cabe preguntarse si el desarrollo de la conciencia fonológica, la discriminación auditiva, la coordinación viso perceptiva o cualquier otra habilidad, que pueda formar parte del apresto para leer, planteado en los libros que exponen los métodos de marcha sintética, realmente sean requisitos previos a la lectura y la escritura o sean, en cambio, habilidades que se desarrollan entre tanto se lee y escribe. Justo allí, se encuentra una crucial paradoja que nos sirve para sistematizar y cuestionar la secuencia de las actividades que frecuentemente aparecen en estos libros.

- Reconocimiento de letras vocales, consonantes, mayúsculas y minúsculas.
- Reconocimiento de sílabas y palabras.
- Parear palabra-dibujo; palabra-palabra
- Completar letras que falten en una palabra.
- Unir sílabas para componer palabras.
- Crucigramas y sopa de letras.
- Palabras que se inicien con determinada letra o que la contengan.

- Copias.
- Planas.

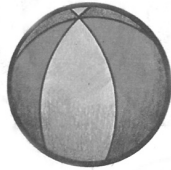
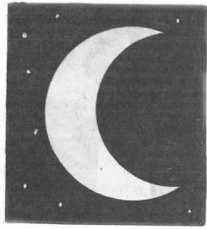
Ahora, después de ver cómo se propone la enseñanza de la forma, veamos qué plantean en cuanto al contenido o significado que comunican. Las actividades, en este sentido, generalmente destinadas a establecer relación: letras-dibujos o palabra-dibujo, muestran serias incoherencias, hasta el punto de que no se toman en cuenta los ajustes necesarios en las traducciones de otro idioma, como es el caso, de la A de Manzana, claramente relacionada con la versión inglesa en la que se refiere la palabra Apple.¹



Ejercicio 1. Encierra en un círculo los dibujos cuyos nombres empiezan con la letra a.

manzana, avión, abanico, sol, espejo, aretes, araña, ardilla

De igual manera, podemos evidenciar una serie de incoherencias textuales que se suceden en aras del trabajo fonético de la sílaba. Son muchos los ejemplos que podríamos seleccionar para ilustrar estas características, pero cualquiera de esos ejemplos representa el descuido que se tiene respecto a que se lean significados como tal. Este rasgo está íntimamente ligado a la relación que se establece en estos materiales entre la oralidad y la escritura. Como se observa, sin ningún contexto comunicativo que haga posible que “Pepe lima la luna”, “Pamela lea la pelota” o que alguien “Arre a tu cerrito”, se leen frases como éstas sólo porque se pretende hacer el análisis de palabras escritas con la, le, li, lo, lu y con ca, ce, ci, co, cu.



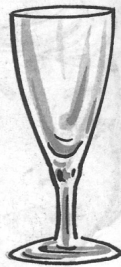
luna pelota pato

Manolo toma la maleta

Pepe lima la luna

Pamela lee la pelota

la te li lo lu



ramo carro copa

dale la carreta a papá

Peta come la comida

arre a tu cerrito

ca ce ci co cu

Hoy en día podemos significar, expresarnos y comunicarnos de forma oral y escrita de múltiples maneras cumpliendo infinidad de propósitos, alcanzando niveles y distancias inimaginables, virtuales, casi en el plano de la ciencia ficción. Ya nos parece familiar y común, pero fue muy trascendente el trajinar de la humanidad para que hoy podamos hacer el uso del lenguaje, en toda esa gama infinita de posibilidades que nos incluye en las sociedades alfabetizadas o nos excluye hasta de ejercer derechos sociales mínimos. Todos estos usos sociales de la lengua oral y escrita, son desconocidos en la escuela, a través de estos métodos. Lo que prevalece es el silencio, la pobreza de lenguaje y de la comunicación, el paso de la lección, el registro de grafías y la transcripción mecánica de letras. Se olvida todo el andar cultural de la humanidad para que hoy tengamos lenguaje en su forma oral y escrita.

Tanto esfuerzo de la humanidad perdido en la escuela, cada vez que se lee mi mamá me mima, mi papa fuma la pipa, se copia sin saber para qué, se dicta con la excusa de la necesaria enseñanza del funcionamiento del sistema alfabético, sin que después pase nada que signifique lenguaje. Cada amanecer que los niños pasan sin construir sentido, obedeciendo como autómatas a las prácticas que día a día se proponen en nuestras aulas se está atentando contra su condición humana y social. El lenguaje en su máxima expresión se desdice en la escuela, aparece en su estado más elemental, disminuyendo en su contexto el desarrollo del lenguaje. Ante esto, "... no se puede pensar en superar el problema de la lectura concibiéndolo y atacándolo separadamente del problema general de la comunicación y la interacción en el aula de clases, donde el niño pasa cinco horas de cada día condenado al ostracismo o al falso discurso escolar" (Esté, 1999, p. 239)

En este momento, es crucial asumir la gran tensión e interrogante que nos ocupa: ¿cuáles serán las formas de enseñar a leer que permitan transformar esta realidad?

3. ¿Cómo enseñar a leer?

Cuando se va a "enseñar" lenguaje, cuando se va alfabetizar o lecturizar, debe asumirse que todo sujeto cuenta con un desarrollo real que emerge de su dinámica particular con el mundo. No obstante, se debe aprovechar el continuo anunciado por Vygotsky (1979), como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la distancia entre el desarrollo real y el potencial o próximo. El real, ya sabemos, es producto de las internalizaciones con las que ya cuenta, resultado, a su vez, de las relaciones externas e intersubjetivas que ha tenido. El potencial es el que puede mostrar con la ayuda del otro, de lo social, de la educación como un proceso poderoso de socialización del sujeto. De esta manera, la educabilidad vendría a conceptualizarse, desde



esta perspectiva, como un aprendizaje desarrollador, no como un desarrollo que favorece los aprendizajes.

Un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social (Del Pino, 2007, p. 15)

En consecuencia, en todo proceso de mediación del lenguaje escrito, en el aula, en la vida, por medio de los adultos significativos, de los más expertos, de los libros o recursos para el aprendizaje, se asume que la palabra escrita representa, abstrae el significado, lo generaliza para así llevarlo al servicio de la actividad cognitiva y del accionar del hombre. A su vez, el lenguaje se desarrolla en la medida en que se denomina la realidad que nos rodea y en la medida que se significa esa realidad. El lenguaje no aparece implícito, aun cuando contemos con una estructura psicoanatomofisiológica y un aparato fonoarticulador y motor preparado para ello, se debe asimilar, reproducir y emplear en la comunicación con los demás y consigo mismo, es decir, en las relaciones sociales que faciliten la adquisición, y en esas relaciones se median la cultura, los valores, las costumbres, el acervo colectivo. Mientras, se adquiere una competencia de uso, se adquiere una competencia lingüística, que podría ser objeto de un proceso metalingüístico si fuese necesario.

Las prácticas sociales de la lengua escrita son muchas y se diversifican de acuerdo a los propósitos que tengan que cumplir y a los contextos. Por su parte, “enseñar” y aprender a leer y escribir es un proceso que se inicia desde muy temprana edad, desde el primer canto que acompaña el calostro, desde las primeras voces que van formando la representación en el niño asociadas a la vida de éste, hasta toda la existencia del ser que en su último suspiro tiene una experiencia de lenguaje y puede ser acompañado con una experiencia de lenguaje escrito inédita, mística, que no haya conocido antes. Por tanto, nosotros debemos darle continuidad a esta condición en la educación inicial o en la primera etapa de la educación primaria.

Responder a la interrogante ¿cómo enseñar a leer?, no admite “recetas”, porque precisamente una de las críticas hacia los métodos ha sido acerca de su carácter prescriptivo. Resulta impropio suponer pasos inalterables que no diferencian ni los contextos ni los procesos en los que se pueden encontrar los niños. Así, las posibilidades de enseñar a leer quedan abiertas, se hacen ciertamente infinitas las probables formas creativas de cómo aproximar al niño a la lectura.

Creemos que desde la acción reflexiva, es posible la transformación. Sospechar que el cambio se decreta, se

impone o se persuade es una quimera, la única posibilidad de cambio parte de donde estamos, de esa realidad que día a día vivimos en las aulas. Desde ese devenir, podemos pensar diversas estrategias y recursos para el aprendizaje de la lengua escrita que tengan su puerta de entrada en una mera observación crítica del libro de lectura y que se sustituya el tiempo didáctico de “tomar la lectura”, con acciones sencillas que contengan la profundidad de los principios teóricos que hemos expuesto. Esperemos dar algunas respuestas en lo sucesivo atendiendo a la vez todas las tensiones teórico-prácticas que implica la enseñanza de la lengua escrita.

Ya en los planteamientos anteriores hemos apuntado a dejar claro que el único contenido a enseñar no es la relación biunívoca entre el fonema y la letra que utilizamos para escribir, debido a que esta relación no es absoluta, es más compleja de lo que parece tanto en términos fonéticos como en términos ortográficos, es decir, tenemos fonemas que pueden ser representados con letras distintas, es el caso de c y la z, la j y la g o la b y la v, entre otras, grafías que no suenan, como la H o la U en la sílaba ‘Gue’, por ejemplo, y la particular fonética de las sílabas complejas que funden los fonemas como en tra, pre, dra, cli, glo, etc. Además, sabemos que lo único que se enseña no corresponde a las reglas de funcionamiento del sistema alfabético o al principio fundamental alfabético de correspondencia fonema-letra, sabemos que el lenguaje que se escribe responde a otras reglas que no son propias de la evolución alfabética como de la evolución de la forma escrita del lenguaje. Es el caso de aspectos, que incluso resaltan más relacionados con una lógica ideográfica, como la noción de palabras, los signos de puntuación, el uso de mayúscula, todos signos que nos refieren significados sintácticos y semánticos para que podamos expresar los significados o comprenderlos. Por otro lado, también se enseñan la dimensión pragmática de la lengua expresada en los propósitos, el uso y los tipos de texto.

Lo primero que nos corresponde hacer, es tener claro qué debemos enseñar, es decir, lo que corresponde al contenido a enseñar, este qué pasa necesariamente por pensar el cómo lo debemos enseñar, es decir, las estrategias, actividades y acciones. Ahora, nos toca buscar una alternativa al método que al ser deslegitimado y suspendido deja la incertidumbre y un vacío en el tiempo escolar tan pernicioso como el método mismo.

Con base en los conocimientos previos se construyen los próximos aprendizajes mediados por el mundo. Este es el punto de partida de la mediación consciente del desarrollo-aprendizaje del lenguaje oral y escrito. Por eso es que los niños desde muy temprana edad pueden darle sentido a los textos mucho antes de que puedan leer convencionalmente. Así, la estrategia de anticipar que es natural en el niño será nuestra primera aliada para llevar



al niño a comprender el funcionamiento del sistema de escritura. Tendríamos que probar cómo podemos hacer para que el niño pueda suponer lo que dice en lo escrito. Tendríamos que pensar cómo hacer para que el niño se pregunte ¿Qué dirá el cartel de la camioneta (transporte público)? ¿Dónde dirá mi nombre para saber mi puesto del morral?, etc. Y acto seguido preguntarnos cómo mediar esos procesos de anticipación.

Mediaremos significativamente la lectura en diferentes situaciones, al preguntarnos ¿qué dirá aquí? Después de haber generado la inquietud, podríamos decir: vamos a ver dónde dice tu nombre para saber dónde debes poner tu lonchera.

Así, el niño ejercerá protagonismo en el cómo ira entendiendo el mundo alfabetizado, pero su éxito dependerá de la interacción de él con el objeto de conocimiento y con los otros, en los siempre inevitables actos de comunicación. He aquí donde no podemos desdeñar el rol que se ejerce en este sentido. Al maestro le conviene tomar consciencia de su papel mediador para favorecer todas las oportunidades de interacción con los diferentes portadores textuales que les permitan a los niños sacar de sí sus propios instrumentos cognoscitivos y las experiencias previas que ya llevan acumuladas.

Es necesario que los niños lean y escriban desde muy pequeños aunque no lo hagan de manera convencional, podemos invitar al niño a hojear cuentos llamativos, suplementos infantiles, etc. y a “jugar a escribir”, puesto que así formarán sus experiencias previas y obtendrán nuevas experiencias para ir reacomodando su conocimiento respecto a la lengua escrita.

Podemos proponernos recrear un ambiente con mucho material escrito reproduciendo situaciones reales de lectura y escritura: biblioteca o rincones de lectura, mercados o catálogos de compras, un club de periodistas, etc. En ese ambiente textualizado y letrado sugerir actividades que permitan el uso de la lengua escrita, por ejemplo, como científicos al registrar los experimentos y sus conclusiones, leer recetas de cocina y prepararlas, leer instrucciones para armar desarmar o jugar para ejecutar acciones, jugar a ser reporteros, ilustradores o autores de cuentos, dar recetarios médicos jugando a ser doctor, etc. Todas estas experiencias deben plantearse en contextos que marquen la necesidad de productos tangibles con funcionamiento social, como un libro artesanal para bautizar en el marco de la feria del libro a propósito del libro y el idioma, un recetario con sus respectivas elaboraciones en festivales gastronómicos, una máquina del conocimiento cargada de fichas informativas para expociencia o cualquier otro producto que puede surgir de infinidad de proyectos de aprendizaje para generar contextos ficticios que propicien usos reales de la lengua escrita. De esta manera, mientras

el niño pone en ejecución las funciones sociales del lenguaje, los procesos cognoscitivos y lingüísticos van desarrollándose.

Una de las acciones que nos ayudaría a enseñar a leer, con toda seguridad, es ayudar a categorizar, asociar, confrontar, diferenciar las observaciones que hace el niño de la lengua escrita, es decir conflictuar cada paso. Preguntarnos ¿cómo podemos hacerlo?, es el primer paso: “– Mira, Marisela comienza igual que Mariela, es casi igual, observa en qué se diferencia”. Más o menos de esta forma problematizaremos, preguntaremos, aportaremos información, escucharemos y plantearemos soluciones.

En este caso, serviríamos de puente entre un estado de desarrollo-aprendizaje real a otro de mayor conocimiento. Este paso implica suponer qué piensa el niño y cómo puede avanzar. Los avances pueden parecer mágicos cuando el niño esté preparado para ver, y cuando el maestro cambie la consigna y no haga saltar al niño a lugares del proceso que todavía no comprende. Por esta razón, cuando evaluemos las escrituras de los niños en los diferentes niveles de la etapa presilábica, es necesario centrar la acción pedagógica más en que el niño pueda hacer diferenciaciones progresivas de las variantes entre las letras que se usan para escribir, es decir, debe atender más a lo perceptivo visual, permitiendo que compare, por ejemplo, palabras acompañadas de imágenes con las mismas palabras sueltas sin imágenes, el niño hará una especie de pareo visual que le irá permitiendo establecer la hipótesis de variedad y cantidad, paso primordial para pasar a establecer una consciencia fonética. Luego, si en las escrituras de los niños se evidencia una etapa silábica, entonces una de las estrategias debe apuntar a ir haciendo la relación término a término entre la letra y el sonido y luego comparar los números de partes que él escribió por su cuenta, con el número de partes que tiene la palabra convencional. Así, sucesivamente se debe ir conflictuando con las actividades que se propongan de acuerdo a cada etapa, hasta llegar a la alfabética en la que los conflictos serán más complejos como son los de orden ortográfico. Recuérdese, que se supone que estas actividades se harán con palabras que estén relacionadas con los contextos comunicativos que se generen a partir de los diferentes propósitos con los que se lea y escriba en el aula.

De esta manera, el proceso de mediación comparte el protagonismo con quien aprende, retoma el compromiso de la enseñanza, acompaña, conflictúa, reta y hace que el maestro mediador en este caso, asuma la corresponsabilidad del desarrollo y el aprendizaje proximal de los niños y niñas. Esta mediación, es necesaria traducirla en criterios claves que se conviertan en indicadores observables en el maestro, ellos son a saber: la intencionalidad, que se manifiesta en la preparación del ambiente de aprendizaje para prever los anclajes necesarios entre lo que ya



sabe el sujeto y lo que está por aprender, esto lo lleva a actuar como estratega que prevé, planifica y evalúa con una intencionalidad consciente. La conducción, proceso a través del cual lleva todo lo previsto en su intencionalidad consciente a través de la interacción, la anticipación de conflictos, la mayéutica y el diálogo. La investigación en la acción, a través de la cual reflexiona el quehacer pedagógico, reorienta, dinamiza la acción a través de la reflexión en ciclos recursivos, y por último, el criterio de producción, que permitirá la elaboración de un producto tangible, materiales, recursos o textos para el aprendizaje. En este último, se encuentran los anteriores indicadores: la intencionalidad, conducción y la investigación. (Rubiano y Lo Priore, 2005).

Nos corresponde, entonces, preparar, producir materiales, crear recursos para el aprendizaje: dominó, juegos de memoria, letras sueltas, libros de lectura con palabras cercanas a los niños, categorizadas en diversos campos semánticos, que participan en los proyectos o situaciones comunicativas del aula.

Enseñar a leer, tomando en cuenta todas las teorizaciones que preceden la reflexión didáctica, implica una visión compleja del asunto, pero no por ello complicada o problemática. Tomar en cuenta todos los contenidos implicados: construcción de significados, prácticas sociales de la lengua escrita, construcción del principio fundamental alfabético y continuidad subjetiva y cultural, no sólo es responsabilidad del maestro, debemos ejercer corresponsabilidad en este proceso, los investigadores, las universidades, las editoriales, pensando materiales de aprendizajes, juegos, juguetes sugerentes pertinentes y novedosos que recojan las teorizaciones que nos han permitido comprender los procesos de aprendizaje con la posibilidad de transformarlos y que a su vez medien en los docentes otras prácticas.

Es un reto que logremos convertir la enseñanza de la lectura y escritura en una experiencia de lenguaje, de lectura y escritura, vista como experiencia: lo que nos pasa y no lo que pasa, tal como la define Larrosa (1998), hecho posible gracias a un manejo autónomo y competente de la lengua escrita. Cerca de brindarnos la oportunidad de ampliar nuestra subjetividad, de potenciar las posibilidades del hombre en cuanto a usuario del lenguaje y de permitirnos el ejercicio pleno de la ciudadanía, por cuanto a través de ella nos apropiamos de una cultura y nos integramos a la sociedad, accedemos a los derechos sociales, que de no contar con la lengua escrita, nos serían negados y seríamos excluidos. Este reto se inicia en las edades más tempranas y eso no podemos olvidarlo.

En estos tiempos, tenemos al frente un nuevo desafío a la hora enseñar a leer y escribir: el tránsito de la lengua escrita impresa a las tecnologías de la comunicación

y la información, una revolución similar a la que vivió la sociedad con la imprenta de Gutenberg y que como aquella traerá consecuencias definitivas en el ámbito educativo. Tal como lo asegura Caballeros (2008), ya no se lee, ni se escribe igual, ni tampoco se enseña ni se aprende igual. Los medios electrónicos incorporan elementos y relaciones distintas al proceso comunicativo y como el acto de leer y escribir y el de aprender y enseñar son actos eminentemente comunicativos, pues es claro que esta aseveración hay que tenerla en consideración. Como primer aspecto a examinar, tenemos la dimensión multimediática de estos medios que integran en forma simultánea escritura, sonido e imagen fija o en movimiento, transportando y generando conocimientos, símbolos, valores, emociones, sensaciones y otras formas de interacción humana. Luego, la irrupción de la linealidad del discurso, la lógica de la hipertextualidad cambia los trayectos de la lectura, la escritura y del pensamiento. Permite profundizar e indagar muchas conexiones y hacer nuevos vínculos, problematiza las búsquedas y se hace mucho más compleja por las múltiples posibilidades de enlaces y rutas a ser exploradas.

En cuanto a la escritura, además de la democratización e infinitas posibilidades de comunicación, se hace virtual, derrumba el tiempo y la distancia a potencias inimaginables de lo que ya los transportadores de escritura lograban hacer. Conjuntamente, tal como lo apunta la autora antes mencionada: “Es importante, hacer mención a la nueva geometría de la escritura urgida por la síntesis de las palabras y su necesaria combinación con símbolos, esta nueva taquigrafía que cambia y se adecua al momento y al contexto cultural, tan propia de los chats en línea”. (ob. cit., p. 1).

Así, que obviamente es difícil dejar de reconocer estos síntomas culturales, comunicativos y, por tanto, educativos a la hora de enseñar a leer y escribir. La transdisciplinariedad, el conocimiento compartido, la comunicación exacerbada y todo construido en red, potencian la vida social, la participación y la dignificación de la diversidad. Los software, wiki, juegos y los diferentes mediadores de la comunicación no pueden sernos indiferentes, es necesario sentarnos a compartir con ellos estas experiencias y aprovecharlas para proponer durante las mismas, situaciones de anticipación de significado, problematizaciones del sistema alfabético tal como lo hemos propuesto con textos escritos en papel.

El lenguaje multimediático e hipertextual introduce múltiples elementos a la gramática discursiva y ello produce un cambio que nosotros pudiéramos asistir interesándonos por conocer cuáles son las relaciones que nuestros pequeños han tenido con estos nuevos medios electrónicos. Sin demora, tomar en cuenta esta forma de alfabetización electrónica incorporando en nuestras actividades, personajes, acciones, elementos de los juegos



que forman parte ya del argot de nuestros chicos. Palabras que de inmediato comienzan a circular como antes las comiquitas más vistas por televisión. Así, la creatividad y la innovación, la búsqueda de herramientas y recursos es una tarea obligada de los que, como maestros, sabemos la responsabilidad que nos compete promover, y acompañar las exigencias culturales comunicativas y cognoscitivas de estos tiempos.

Finalmente, ya como profesionales de la docencia infantil, hicimos un recorrido por todos los componentes de la acción didáctica: ya sabemos las características del sujeto que aprende y las del objeto de conocimiento involucrado, en este caso, la lengua escrita. También, como un pintor en su paleta de colores, colocamos, en lo que respecta a la acción pedagógica: los contenidos a enseñar, los criterios con los que se nos permitirá la planificación de estrategias de mediación, de evaluación y de conduc-

ción en el hecho pedagógico. Además, no olvidamos la importancia de los recursos para el aprendizaje, siempre necesarios para completar la obra. Pero lo más importante: sólo puede combinar estos elementos quien tenga consciente que somos lenguaje, por tanto, quien antes de ser mediador de la lectura, sea un lector del mundo, de periódicos, adivinanzas, novelas, de instrucciones para cocinar y jugar, en fin, quien además sepa la responsabilidad que tiene frente a esa infancia que como personas tienen el derecho de aprender a leer, como un legado social, humano y espiritual del hombre. ©

* Licenciada en Educación Especial, mención Dificultades del Aprendizaje. Magister en Educación, mención Lectura y Escritura. Doctora en Ciencias Sociales, mención Estudios Culturales. Profesora ordinaria del Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Notas

¹ Las fuente de los libros para enseñar a leer de donde se han obtenido las próximas imágenes que aparecen, no se refieren con el fin de no develar sus editoriales, obviamente por razones de ética investigativa.

Bibliografía

- Barrera, L. (1989). Alcances y expansión de la psicolingüística evolutiva. En *Estudios lingüísticos y filosóficos*. Comp. I. Páez, S. Fernández y L. Barrera. Caracas: UPEMAR.
- Caballeros, S. (2008). *Tránsito digital, en el ámbito educativo*. Ponencia IX Encuentro Virtual Educa. Zaragoza. Recuperado el 5 de julio de 2008 en <http://www.virtualeduca.info/>.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Chomsky. (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XX.
- Crystal, D. (1981). *Lenguaje infantil. Aprendizaje y lingüística*. Barcelona, España: Edit Médica y Técnica C.A.
- De Aguiar. (1980). *Competencia lingüística y competencia Literaria*. Madrid: Gredos.
- Del Pino. (2007). *Investigación, evaluación y estimulación de la motivación hacia el aprendizaje: propuesta del enfoque histórico-cultural*. La Habana: Congreso Pedagogía 2007.
- Esté, A. (1999). *El aula punitiva*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- Ferreiro, E. (1987). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, España: Gedisa Editorial, S.A.
- Halliday. (1986). *El lenguaje como semiótico social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herrenschmidt, C. (1995). El todo, el enigma y la ilusión. Una interpretación de la historia de la escritura. En *Cultura, pensamiento y escritura*. Bottero y otros. Barcelona, España: Gedisa.
- Josette, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Kaufman y Rodríguez (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Edit. Santillana.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona, España: LEARTES.
- Lerner, D. (1997). *Lectura y escritura como problemas didácticos*. Conferencia publicada en las jornadas de análisis sobre didáctica de la lengua escrita en el marco de las políticas educativas. Caracas: D.E.E, M.E y O.E.A.
- Piaget, J. (1984). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Edit Psique.
- Quino. (1981). *Mafalda. Tiras de Quino*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Rubiano, E. y Lo Priore, I. (2005). *Procesos claves para la mediación en Educación Inicial y Primera Etapa de Educación Básica*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Edic. Cátedra.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Vygotsky, L. (1980). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Edit. Pueblo y Educación.