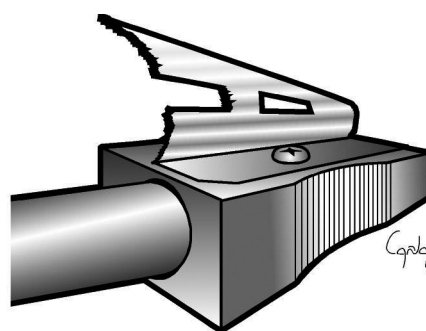


LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN BÁSICA

READING AND WRITING IN PRIMARY EDUCATION
A LEITURA E A ESCRITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

PABLO ARNÁEZ MUGA*

pam@netuno.net.ve
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador.
Maracay, Edo. Aragua.
Venezuela.



Fecha de recepción: 10 de marzo de 2008
Fecha de revisión: 24 de abril de 2009
Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2009

Resumen

Este trabajo pretende analizar la orientación y los alcances teóricos y metodológicos de los programas de lengua de Educación Básica en el bloque de contenido “¡A leer y a escribir!”. Metodológicamente se procedió con el análisis de contenido a partir de las categorías y unidades extraídas de la presentación del área de Lengua, del bloque de contenido y del eje transversal Lenguaje. Los resultados del estudio confirman la orientación funcional y comunicativa de los programas y proponen la interacción permanente en actividades de lectura y escritura; además, se hace hincapié en el saber-hacer como lector y escritor en el que predomina la escritura basada en procesos cognitivos y la lectura como capacidad para comprender los significados.

Palabras clave: lectura, escritura, interacción, programas de Educación Básica, enfoque funcional-comunicativo.

Abstract

This paper aims to analyze the orientation and theoretical and methodological scopes of the Language Programs in Primary Education within the subject content “read and write!”. Methodologically, it was proceeded to analyze the content from the categories and content extracted from the presentation of the Language area, from the subject content and transversal axis of Language. The results of the study confirm the functional and communicational orientation of the programs and suggest the permanent interaction in reading and writing activities. Furthermore, emphasizing know-how to as a reader and writer predominating writing based on cognitive processes and reading as ability to understand meanings.

Key words: reading, writing, interaction, Primary Education programs, functional-communicative approach.

Resumo

Este trabalho visa analisar a orientação e os alcances teóricos e metodológicos dos programas de língua de Ensino Fundamental no bloco de conteúdo “Vamos ler e escrever!”. Metodologicamente, procedeu-se com a análise de conteúdo começando com as categorias e unidades extraídas da apresentação da área de Língua, do bloco de conteúdo e do eixo transversal Linguagem. Os resultados do estudo confirmam a orientação funcional e comunicativa dos programas e propõem a interação permanente em atividades de leitura e escritura; além disso, se faz ênfase no saber-fazer como leitor e escritor no que prevalece a escritura baseada em processos cognitivos e a leitura em quanto capacidade para compreender os significados.

Palavras chave: leitura, escritura, interação, programas de Ensino Fundamental, enfoque funcional-comunicativo.



En los estudios sobre la enseñanza de la lengua, la lectura y la escritura constituyen dos de los pilares fundamentales sobre los que se sustenta la construcción del saber y del saber-hacer lingüísticos y sociales. Este estudio propicia un acercamiento al Currículo Básico Nacional y a los programas de Lengua y Literatura, propuestos por el Ministerio de Educación (1997 y 1998), con el propósito de descubrir la importancia, el valor y las orientaciones que reciben ambos procesos en los documentos oficiales que maneja el docente de la Educación Básica venezolana.

Dentro del contexto global de la enseñanza de la lengua existen parientes pobres (la puntuación, dice Cassany, 1999b, p. 22) y parientes ricos como la lectura y la escritura. Los estudios, las investigaciones, las propuestas y el interés de las autoridades, de los maestros y de la sociedad en general hacen que, al menos en el volumen de documentos y en la cantidad de literatura sobre la lectura y la escritura, sean consideradas ricas (cfr. Serrón, 1998). Es por ello que, sin desdeñar el valor de la oralidad en la vida social, la lectura y la escritura se han convertido en dos competencias fundamentales para interactuar con eficacia en las situaciones más diversas y de manera especial en las actividades académicas.

Es en ese contexto y dentro de esa concepción, donde se ubica la reforma educativa venezolana –todavía en debate y entre vaivenes de incertidumbre– sus lineamientos y las propuestas plasmadas en los fundamentos del Currículo Básico Nacional (CBN) y en los Programas de Lengua y Literatura del Ministerio de Educación (ME., 1997 y 1998).¹ El eje transversal Lenguaje y el área académica de Lengua, con sus respectivos bloques de contenidos, presentan un qué hacer con la lectura y la escritura en lo conceptual, en lo procedimental y en lo actitudinal. No obstante, el docente deberá proyectar el cómo más allá de lo meramente plasmado en los documentos.

El desarrollo del artículo atiende, en una primera instancia, al devenir temporal de algunas opiniones y

concepciones expresadas por ciertos autores en cuanto a la lectura y a la escritura; en segundo lugar, se revisa la propuesta que ofrecen los contenidos de los Programas de Lengua y Literatura de Educación Básica, se comenta el cambio de paradigma en la enseñanza de la lengua y se valoran las implicaciones que conlleva una reorientación en la aproximación a la lectura y a la escritura. En paralelo, bajo la óptica del análisis de contenido, se estudia la realidad de la lectura y de la escritura que ofrecen los Programas de Lengua y Literatura y se finaliza con algunas consideraciones sobre los resultados extraídos del trabajo realizado.

Postulados teóricos

El estudio de la lengua que, durante muchos años, fue eminentemente endocéntrico, immanente y metalingüístico, ha cedido terreno frente a una visión más trascendente, exocéntrica y en función del uso; en otras palabras, se ha adoptado un enfoque más funcional y comunicativo. La lengua, además de servir para estudiarse a sí misma y ser vehículo de comunicación, nos permite también, a través de la lectura y de la escritura, aprehender el mundo y su organización, expresar ideas, sentimientos y emociones, socializarnos en la interacción oral y/o escrita y entender el devenir sociocultural de los pueblos.

A su vez, desde el punto de vista procedimental, la lectura debe superar la visualización y desciframiento de grafemas y trascender la simple pronunciación de fonemas; y la escritura debe romper con el estigma que la asocia a la graficación de letras o a la transcripción de lo oral y apropiarse de la conceptualización procesal. En ambos casos, se deben convertir en actividades que necesitan del dominio de ciertos procesos básicos y de la interacción entre el conocimiento previo, el texto y el contexto. No olvidemos que leer es comprender y sabe escribir aquel que se comunica coherentemente por escrito.

Partamos de una premisa en la que están contestes la mayoría de los autores y para lo cual tomamos prestadas las palabras de Condemarin (1994, p. 70): “La revisión de los estudios comparados sobre la enseñanza de la lectura inicial en distintos países revela que los caminos que conducen a la alfabetización son variados y numerosos”. Lo cierto es que superadas las querellas, las defensas a ultranza de un determinado método y las alabanzas de las bondades que un método ofrece sobre otro, debe quedar una serie de principios que orienten el sentir y el actuar de todos los que se dedican a la enseñanza de la lectura y de la escritura.

Según Aspiro et ál., citados por Hall (1991, pp. 36-37), cuatro son los supuestos fundamentales que se deben tener en cuenta sobre el tema de la lectura:



1. La lectura es un actividad compleja en la que intervienen procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.
2. La lectura es un proceso interactivo mediante el cual se “deduce información de manera simultánea de varios niveles, integrando al mismo tiempo información grafofonémica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa”.
3. Nuestra capacidad de procesar información textual está limitada por “lo que podemos percibir en una sola fijación, por la rapidez de movimientos de nuestros ojos, el número de unidades de información que podemos almacenar en la memoria a corto plazo (MCP) y la rapidez con la cual podemos recuperar información almacenada en la memoria a largo plazo (MLP)”.
4. La lectura es estratégica. “El lector apto actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión”.

Los cuatro elementos mencionados son válidos para la escritura por tratarse de un proceso complejo que requiere del dominio y aplicación de una serie de habilidades psicomotoras y cognitivas; también constituye un proceso interactivo, pues el acto de escribir exige la presencia de algunos elementos: el lector, el propósito, el tema, el género, el tono, etc. (Arnáez, 1999 y Flower y Hayes, 1981) de los que el escritor no puede desprenderse y sin los cuales el acto comunicativo escrito resulta imposible. Al mismo tiempo, la composición escrita es algo más que redactar un tema, es procesar la información leída o pensada, reactivar los conocimientos previos, organizar la información, aplicar las habilidades lingüísticas y componer el texto.

Con respecto a la activación de los conocimientos previos, Smith (1989, p. 52) la estudia en detalle y la considera fundamental para la comprensión del texto pues, según él, se trata de “la información que ya posee nuestro cerebro y que es relevante para el lenguaje y para el tema de la lectura que vamos a realizar [...] es cualquier cosa que puede reducir el número de alternativas que el cerebro debe considerar cuando leemos”. Dentro del paradigma de la psicología cognitiva, el conocimiento previo responde a una estructura mental que organiza el conocimiento y es nuestra memoria a largo plazo (MLP) la cual representa todo el cúmulo de saberes que tenemos acerca del mundo. Y, en cuanto a los otros factores: actividad compleja, proceso interactivo, capacidad procesal y valor estratégico, Cassany (1999a, p. 24) los analiza como componentes necesarios de la escritura a la que considera como “una manifestación de la actividad lingüística humana”.

Ya en la década de los setenta, en el contexto venezolano, el maestro Rosenblat (1975, p. 106), en sus estudios sobre la educación, aborda el tema de la

enseñanza de la lengua e insiste en que “para formar ‘las cabezas’, la escuela no debe enseñar nunca gramática, sino lengua” y hace hincapié en la lectura y la escritura. Según él, en la escuela se deben propiciar muchas y variadas actividades de lectura y escritura.

Una década después, Páez (1985), al hablarnos de la enseñanza idiomática, lo hace a partir de dos aspectos fundamentales: el conocimiento lingüístico que deben adquirir los educandos en el estudio de la lengua materna y los fines comunicacionales que deben privar en las emisiones orales y escritas. En ambos casos, se insiste en la necesidad de que las actividades escolares tomen en cuenta las situaciones y contextos de uso de la lengua y la funcionalidad que los usuarios les atribuyen.

Por su parte, Prado (2004) y Álvarez (2005), cuando se refieren a la didáctica que debe orientar el trabajo con los textos, insisten, al igual que Páez, en la necesidad de que la escuela logre que los usuarios comprendan y hagan uso adecuado de la lectura y la escritura para que se puedan comunicar en las más variadas situaciones en las que los individuos tengan que interactuar.

A su vez, Camps (2002) y Cassany (1999a y 2006) insisten en la valoración de la escritura como actividad social, cultural, cognitiva y afectiva y en la necesidad de considerar los contextos y los géneros discursivos en las actividades escolares. Y desde una perspectiva más pedagógica, Vieiro, Peralbo y García (1997), Solé (2000), Castelló (2000), Colomer (2002), y Martínez (2004) proponen intervenciones didácticas para la comprensión y producción de los textos. En definitiva, unos y otros consideran que, en la teoría y en la práctica, el texto debe responder a “un paradigma pragmático, sociocultural y cognitivo” (Cassany, 1999a, p. 17). Lo pragmático, por cuanto el ser humano debe enfrentarse a la lectura y escritura de textos, esto es, acciones verbales que le permiten alcanzar los objetivos propuestos. Lo sociocultural, pues solamente la interacción con los demás miembros de la comunidad, en este caso a través de la lectura y la escritura, le facilita el acceso a la cultura y al mundo circundante. Y lo cognitivo, porque ambas destrezas son complejas y requieren de la utilización de procesos y subprocesos mentales para su ejecución.

Todos los autores mencionados en este aparte del artículo, independientemente de la época (un lapso de unos treinta años) y de los enfoques, coinciden en destacar la importancia y trascendencia de los procesos productivos (hablar y escribir) y de los procesos comprensivos (escuchar y leer). Además, subrayan la necesidad de insistir en ellos como la manera más adecuada de usar la lengua y apuestan por su enseñanza en las aulas en función del uso y de las situaciones comunicativas.

En síntesis, la lingüística, sea esta inmanentista o trascendentalista, teórica o aplicada, ha influido en



la didáctica de la lengua (lectura y escritura) y en los elementos esenciales que intervienen en la planificación del área de lengua. De esa influencia y de las propuestas de los especialistas mencionados, surge la formulación de objetivos, el establecimiento de contenidos, el uso de estrategias metodológicas, la utilización de recursos y la evaluación. En definitiva, son los factores que los programas toman en consideración y los que, de alguna manera, hacen viable el cómo enfrentar los procesos de leer y de escribir.

Método y procedimientos

Para el análisis de contenido se ha seleccionado un corpus escrito conformado por los Programas de Lengua y Literatura de Educación Básica (ME., 1997 y 1998) de los cuales se extrajeron las siguientes secciones: (a) la presentación del Área de Lengua; (b) el Bloque de contenido “A leer y a escribir” y (c) el Eje transversal lenguaje. El estudio se centra en estas secciones porque en las tres aparecen tratados los procesos de lectura y escritura.

Se procedió a través de la modalidad del llamado estudio de contenido, entendido por Pérez (2000, p. 133) como “un instrumento de respuesta a la curiosidad del hombre por descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, su forma de organización o estructura, bien en su dinámica”. Para ello se trabajó con las categorías y unidades extraídas del corpus seleccionado. Las unidades, según el autor mencionado, “constituyen los núcleos con significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación y recuerdo” (p. 146). En este caso, la unidad de análisis fue el *Programa de Lengua y Literatura* y las sub-unidades relacionadas con la lectura y la escritura coinciden con las tres secciones mencionadas en el párrafo anterior. En el caso del presente estudio se optó por analizar la respuesta global. Por su parte, las categorías, de acuerdo con Pérez son los niveles que permiten caracterizar las unidades de análisis.

Dado que interesaba conocer y describir la tendencia predominante en los Programas de Lengua y Literatura con respecto a la lectura, a la escritura y a los factores que intervienen en ambas destrezas, se estableció una serie de categorías ‘de asunto o tópico’ (Hernández, Fernández y Baptista, 1999): (a) la primera sub-unidad es analizada con ocho categorías; (b) la segunda, con ocho y (c) la tercera, con nueve. A su vez, cada categoría comprendió varias subcategorías en una relación dicotómica para la mayoría de los casos. (Cuadros 1, 2 y 3).

El predominio de unas categorías sobre otras se interpretó a la luz de la información patente o inferencial de los documentos analizados y de las opiniones de los especialistas en teoría, metodología y didáctica de la lectura y la escritura.

Análisis y resultados

Unidad de análisis:
Los Programas de Lengua y Literatura

Esta parte del trabajo permitió analizar los Programas de Lengua y Literatura de la Educación Básica venezolana tanto en los contenidos como en la visión general del área de Lengua y en el eje transversal Lenguaje.

Sub-unidad de análisis 1:
presentación del área de Lengua

Para esta primera sub-unidad se consideraron las siguientes categorías: enfoque de la enseñanza de la lengua; orientación de los programas; concepción de la lengua; propósito del área de lengua; ambiente de trabajo; implicaciones didácticas; enseñanza de la lectura y enseñanza de la escritura. Y como subcategorías, se optó por un sistema dual. El Cuadro N° 1 refleja tanto unas como otras.

CUADRO 1. SUB-UNIDAD DE ANÁLISIS 1:
PRESENTACIÓN DEL ÁREA DE LENGUA
Relación de las categorías y sub-categorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	
Enfoque de enseñanza	Gramatical	
	Funcional comunicativo	X
Orientación de los programas	Inmanentista	
	Trascendentalista	X
Concepción de la lengua	Memorización de metalenguajes	
	Instrumento de comunicación	X
Propósito del área de Lengua	El saber sobre la lengua	
	El saber hacer con la lengua	X
Ambiente de trabajo	Agradable	X
	Desagradable	
Implicaciones didácticas	Interacción/Participación	X
	Acción del docente	
Enseñanza de la lectura	Desciframiento grafemático	
	Lectura comprensiva	X
Enseñanza de la escritura	Como producto	
	Como proceso	X

El enfoque que proponen los Programas de Lengua y Literatura, en esta primera sub-unidad, descarta la enseñanza basada en la gramática y se pronuncia por la segunda subcategoría: un enfoque funcional comunicativo que considera a la competencia comunicativa como factor primordial para el desarrollo de los procesos comprensivos y productivos de los alumnos y para la adecuación de los actos de habla a los contextos y situaciones que les toca vivir. Al respecto, el Programa de Lengua y Literatura (ME, 1997, p. 94) propone para el área de lengua “un enfoque funcional comunicativo que difiere de los esquemas tradicionales,



centrados en la teoría gramatical, el historicismo y el formalismo literario”.

La **segunda categoría**, orientación de los programas, plantea la exigencia, en los docentes de lengua, de unos conocimientos teóricos fundamentados en “las teorías relacionadas con el desarrollo evolutivo y el aprendizaje significativo (Vygotsky, Piaget, Ausubel) y en los nuevos aportes de la lingüística” (ME, 1997, p. 94). Esos aportes provienen de la llamada lingüística *trascendentalista*, esto es, la psicolingüística, la sociolingüística (Hymes, 1972 y Labov, 1983), el estudio funcional de Halliday (1982), las intencionalidades comunicativas en los actos de habla (pragmática) y la valoración del texto como unidad básica de comunicación humana.

La categoría relacionada con la concepción de la lengua viene marcada por el interés que denota la subcategoría *instrumento de comunicación*. Si en el pasado había predominado la memorización y repetición de conceptos y normas, los programas actuales optan por considerar a la lengua como un instrumento de comunicación y de aprehensión y manifestación del conocimiento. (Carlino, 2005). La reflexión sobre la lengua en uso, por parte de los propios alumnos, es la manera de conocer y apropiarse de la lengua y es la propuesta que ofrecen los mismos programas de Educación Básica.

En cuanto al propósito que persigue el Área de Lengua y Literatura, los programas, sin olvidar que los hablantes de una lengua deben conocerla, se inclina por el *‘saber-hacer con la lengua’*, es decir, insistir en los contenidos procedimentales los cuales, a través de la reflexión sobre las propias producciones, deben conducir a la parte conceptual, organizativa y sistémica de la lengua. Al respecto, se recalca: “el propósito de la enseñanza y aprendizaje de la lengua es lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno atendiendo a los procesos de comprensión y producción en el lenguaje oral y escrito”. (ME, 1997, p. 95)

El contexto en el que ocurren de manera sistemática los procesos de enseñanza y aprendizaje también lo hemos considerado como una categoría importante. El aula debe ser un ambiente armonioso y *agradable* que invite a estar en él. Parafraseando lo que dice McCormick (1994) con respecto a la escritura, podríamos afirmar que necesitamos *‘ambientes de aula que nos permitan leer y escribir’*.

Las **implicaciones didácticas** constituyen la quinta categoría. La figura del docente dador de clase –el clásico magister dixit– convertido en el centro del proceso educativo, debe ceder espacio en favor del alumno y de un docente más mediador. La interacción y la participación constantes de los alumnos con diversos materiales de lectura y escritura debe ser el eje fundamental sobre el que se sustente la acción del docente como facilitador de ambos procesos. Según los

programas, hay que proponer interacciones permanentes en actividades de lectura y escritura que le permitan aprehender la complejidad y funcionalidad de la lengua escrita en diversas situaciones de la vida cotidiana.

Las dos últimas categorías están en sintonía con el título de nuestro trabajo. La **enseñanza de la lectura** ocupa un lugar preponderante. No se trata de que los alumnos se limiten a descifrar grafemáticamente los textos, hay que lograr la competencia en la comprensión lectora. Foucambert, citado en Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 44), afirma que “la lectura es siempre una obtención de información y que, en todo caso, lo que varía es lo que se quiere hacer con esta información”. Y los propios programas (ME, 1997, p. 95) se fijan como meta: “la adquisición y progresivo desarrollo de competencias para la lectura comprensiva”, para lo cual no debe ser el texto de lectura impuesto o el manual del grado los únicos materiales a utilizar en el acto lector. Cuantas más oportunidades tenga de enfrentarse a diferentes textos para explorar, descubrir y comprender su sentido, tantas más interacciones tendrá el lector con textos significativos.

Mientras se siga pensando que nuestros niños saben leer porque conocen todas las correspondencias sonido-grafía y descifran el texto, poco o nada se habrá avanzado en el camino de la obtención del propósito que nos indica el programa. Si por el contrario, se logra que los niños, adolescentes y jóvenes dominen el código escrito y lo utilicen como herramienta de acción e interacción social, entonces se tendrán lectores competentes.

Y se cierra el análisis de la Sub-unidad 1 con la categoría **Enseñanza de la escritura**. La escritura, en las prácticas educativas, ha sido considerada como un producto al que debe colocársele un ponderación numérica y evaluarlo con una nota. Hoy día, a partir de la influencia de la psicología cognitiva, los estudios de Flower y Hayes (1981) y las enseñanzas de Cassany (1999a), Parodi (1999) y Fraca (2003), por nombrar a algunos de los estudiosos de este tema, la escritura es valorada como un *proceso* en el que interviene un conjunto de subprocesos que ameritan la atención y el entrenamiento necesario por parte de los interesados. En la presentación del Área de Lengua y Literatura (ME, 1997, p. 95), se lee: “la alfabetización es el objetivo central [...], el maestro debe conocer y respetar las diversas hipótesis que los niños se plantean para la construcción de la lengua escrita”. (Subrayado nuestro).

Sub-unidad de análisis 2:
“¡A leer y a escribir!” (Bloque de contenido)

Una vez presentada la orientación general de los programas, se revisaron los contenidos que propone el Programa de Lengua y Literatura (Primera etapa) en el bloque de contenido: ¡A leer y escribir!



Esta segunda sub-unidad de análisis gira en torno a las categorías y subcategorías que se presentan en el Cuadro N° 2.

CUADRO 2. SUB-UNIDAD DE ANÁLISIS 2:
¡A LEER Y A ESCRIBIR!
Relación de las categorías y sub-categorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	
El aprendizaje de la lectura y la escritura	Con el estudio de la estructura de la lengua	
	A través del uso de la lengua	X
La enseñanza de la lectura y la escritura	Interactiva y participativa	X
	Directiva	
Enseñanza de la lectura	Variedad de textos y materiales	X
	Texto único	
Enseñanza de la escritura	Proceso complejo	X
	Proceso simple	
Actividades de lectura y escritura	En situaciones 'reales'	X
	Para cumplir	
	Con función social	X
Los contenidos	No funcionales	
	Conceptuales	
	Procedimentales	X
Motivación	Intrínseca	X
	Extrínseca	
El maestro	Actualizado y activo	X
	Desactualizado y pasivo	

A continuación se explica brevemente el cuadro anterior a la luz del texto del bloque de contenido estudiado.

La primera categoría, **El aprendizaje de la lectura y la escritura**, es subcategorizada con base en la dicotomía estructura/uso. Nadie niega que no sea importante conocer la estructura de la lengua, pero los programas, especialmente en la Primera y Segunda Etapas de Educación Básica, hacen hincapié en que tanto la lectura como la escritura se adquieren con experiencias de uso y "a través de la comprensión (leer) y la producción (escribir) de textos escritos" (ME, 1997, p. 96).

Si en la primera categoría se analizaba el aprendizaje de la lectura y la escritura, esta segunda apunta a **su enseñanza**. Este bloque de contenidos rechaza la enseñanza directiva que se limita a la clase magistral y al mandar a hacer. En su defecto, taxativamente pide que se propicie "la interacción permanente en actos de lectura y de escritura" (ME, 1997, p. 96).

Al referirse a la categoría: enseñanza de la lectura, se constata que el proceso lector se concibe como un acto de comunicación y una interacción entre lector-texto-contexto mediante la cual los lectores interactúan con el texto escrito y aprenden a leer, leyendo, en contextos y situaciones determinadas. La comunicación entre el yo

(lector) y el tú (escritor), a través del texto, sólo tiene plena realización cuando se comprende lo leído, cuando se es capaz de extraer e interpretar los significados. Ahora bien, esa interacción debe evitar el texto único (muy frecuente todavía en nuestras escuelas) y ofrecer la posibilidad de que los alumnos accedan a una gran variedad de textos y materiales que enriquezcan el quehacer lector.

Y, en lo que respecta a la **enseñanza de la escritura**, los programas consideran este proceso como complejo por cuanto exige de los usuarios una serie de competencias y estrategias de elaboración para adquirir el sistema de signos convencionales y producir textos adecuados, coherentes y cohesivos.

La **categoría** actividades de lectura y escritura se analizó con dos pares de subcategorías que responden a los criterios de 'situaciones reales' y 'a funciones sociales concretas'. Con frecuencia, las actividades de lectura y escritura responden más al 'para cumplir' que no a un plan organizado en función de los intereses y necesidades de los alumnos. El Área de Lengua, a veces, es tildada de aburrida y tediosa y la explicación radica en que las lecturas que se les proponen a los alumnos no les dicen nada (cfr., Como una novela, de Daniel Pennac, 1998) y lo que les mandamos a escribir no tiene para ellos ninguna utilidad. Es por ello que sus realidades y sus motivaciones, junto con las exigencias de los programas, deben orientar la selección de materiales impresos y las actividades de lectura y escritura. (Cfr. Jolibert, 1992 y 1995)

Los contenidos constituyen una categoría que presenta novedades en cuanto a su orientación didáctica. Ya no es el aspecto conceptual el único foco de atención para maestros y alumnos, sino que hay que atender también los contenidos procedimentales, que nos remiten al saber-hacer, y los actitudinales que conducen a una nueva disposición con respecto a la lectura y a la escritura.

En la forma de abordar la asignatura de Lengua y Literatura, de estos tres tipos de contenidos, siempre se le daba preferencia a los contenidos relacionados con hechos, principios y conceptos; se limitaba a esporádicas actividades todo lo relacionado con lo procedimental y en muy contadas oportunidades se aludía a lo actitudinal. Es por ello que, a la luz de estos programas, se debe reconocer que esta triple distinción constituye una novedad positiva y más en los Programas de Lengua y Literatura, pues como expresan Lomas, Osoro y Tusón (1993, pp. 85-86):

Mientras que en otros campos del saber los contenidos conceptuales o factuales ocupan una posición de relevancia, por razones epistemológicas, en nuestro campo, entendido al modo en que aquí lo hacemos, esa primacía corresponde, al hablar de criterios para organizar



los procesos de aprendizaje (en el caso que nos atañe, la lectura y la escritura), a los procedimientos.

Son los contenidos procedimentales los que facilitan el **'saber cómo hacer'** y el **'saber hacer'** las cosas y resolver los problemas. Será labor del docente el proponer una serie de actuaciones ordenadas y orientadas al logro de una determinada meta.

En esta misma categoría de los contenidos, en el bloque "Interacción comunicativa escrita" de la Segunda Etapa de Educación Básica (ME, 1998, pp. 140-141), se vuelve a destacar la subcategoría **procedimental**. Se parte del texto como un todo: **reconocimiento de la estructural general de texto** y a partir de él se va generando una serie de actuaciones que facilitan la comprensión, la reflexión, la participación, la confrontación, la diferenciación y el acercamiento a la diversidad textual.

También en la Segunda Etapa, el bloque "Información e Investigación" (ME, 1998, pp. 142-143) reafirma el propósito de que, mediante los contenidos procedimentales, los alumnos comprendan, adquieran, procesen, organicen, apliquen y produzcan información de la manera más adecuada y coherente.

Otra categoría importante en estas etapas escolares es la motivación. Según Spaulding (1992), la motivación puede ser intrínseca y extrínseca. Entre ambas, es la primera la que interesa fortalecer de cara a la lectura y a la escritura. En las dos competencias, se insiste en el factor motivación como un elemento esencial en esta etapa de desarrollo del niño. Las estrategias y actividades que el maestro diseñe deben estar orientadas a motivar y cultivar el afán y deseo por la lectura y la escritura autónomas y coherentes, pues como señala Serrón (2001, p. 8), "una motivación integrativa e intrínseca... desarrolla tanto la cultura como la competencia comunicativa como inherentes al ser social que somos".

La octava categoría, valora al maestro y le exige que "conozca los niveles que caracterizan este proceso (la producción y la comprensión) para poder orientarlos, respetando su evolución individual, y propiciando su avance por las diferentes fases hasta la adquisición del sistema convencional" (ME, 1997, p. 96). Si se admite que la lectura empieza antes de que el niño vaya a la escuela y, termina con la vida, entonces los maestros deben estar actualizados en las nuevas corrientes lingüísticas y pedagógicas y, de esa manera, tomar en cuenta los distintos estadios de su desarrollo y no considerar por cerrado el ciclo de adquisición de la lectura y la escritura, sino más bien ir adaptando las técnicas y recursos para mejorar los procesos comprensivos y productivos. Según Carlino (2005), la 'alfabetización académica' debe continuarse en la universidad.

Sub-unidad de análisis 3: el Eje transversal Lenguaje

He aquí la tercera sub-unidad de análisis no valorada suficientemente. La presencia del Eje Transversal Lenguaje en el diseño curricular la justifican los propios docentes cada vez que se quejan de las deficiencias que presentan los educandos en el uso oral y escrito de la lengua, independientemente del nivel educativo en que se ubiquen. Y las razones son variadas: dificultades para comprender los textos, sean estos **"sociales, académicos, literarios o periodísticos"** (Cassany, 1999a, p. 118); deficiencias en la estructuración y redacción de un texto escrito; inconvenientes a la hora de expresar un texto oral y pobreza lexical.

Hace unos años, Arturo Uslar Pietri, en su famosa columna Pizarrón que escribía en el diario El Nacional, hablaba de que nuestro universo es del tamaño de nuestro vocabulario. En la medida en que se domine y se haga uso del lenguaje oral y escrito en las diversas circunstancias y contextos, en esa misma medida habrá una integración en las transformaciones sociales, se compartirá una misma cultura, se conocerán otras y se desarrollarán las capacidades para interactuar con los demás.

En síntesis, el Eje transversal Lenguaje, al igual que los otros tres (desarrollo del pensamiento, valores y trabajo), "constituye una dimensión educativa global interdisciplinaria que impregna todas las áreas y que se desarrolla transversalmente en todos los componentes del currículum" (ME, 1997, p. 11).

Sirvan las anteriores palabras como preámbulo al análisis de las categorías y subcategorías que se presentan en el Cuadro N° 3.

La primera categoría, **justificación del Eje transversal Lenguaje**, tiene su razón de ser en las raíces más profundas de ciertos problemas que nos aquejan como sociedad y obedece a razones estratégicas, pues tal como lo expresa Odremán en los Cuadernos de la Reforma Educativa venezolana (ME, s/f, p. 15):

... se proponen cuatro ejes curriculares transversales surgidos de los problemas más severos que el sistema venezolano no ha logrado resolver y que aparecen claramente identificados en el Plan de Acción del Ministerio de Educación: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo. Y un quinto eje que se incluirá a partir de la Segunda Etapa: ambiente.

Esas razones estratégicas surgen al estudiar la repitencia y la deserción en la Educación Básica, Media y Diversificada así como las carencias en la utilización y comprensión del lenguaje oral y escrito que manifiestan los estudiantes en todos los niveles y modalidades del



sistema educativo venezolano. Se subraya su justificación e importancia tanto por la relevancia de la lengua en sí, como por las múltiples relaciones y enriquecimiento mutuo que se puede producir entre el lenguaje y las otras áreas del conocimiento.

CUADRO 2. SUB-UNIDAD DE ANÁLISIS 2:
¡A LEER Y A ESCRIBIR!
Relación de las categorías y sub-categorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	
Justificación del eje	Carencias lingüísticas	X
	Dominio lingüístico	
Concepción del eje	Sociopedagógica	X
	Inmanentista	
	Global e interdisciplinario	X
Orientación del eje	Parcial y disciplinar	
	Funcional-comunicativa	X
	Gramatical	
	Integrar todas la áreas	X
Propósito del eje	Estudiar el área de lengua	
	Enriquecer el conocimiento lingüístico mediante otras áreas	X
	Estudiar el área de lengua	
	Propiciar el intercambio comunicativo	X
	Estudiar el área de lengua	
Implicaciones didácticas	Interaccionismo	X
	Acciones aisladas	
Maestro	Actualizado y activo	X
	Desactualizado y pasivo	
Dimensión de comunicación	Ideativa, interpersonal y textual	X
	La no comunicación	
Dimensión de producción (escribir)	Contextual, funcional y creativa	X
	Escribir por escribir	
Dimensión de comprensión (leer)	Comprensiva y multisígnica	X
	Leer por leer	

La categoría **concepción del eje curricular**, es abordada en una doble subcategorización. Por una parte, la educación debe responder a las necesidades socioculturales individuales y grupales y es por ello que el eje es concebido con una visión **sociopedagógica**, esto es, se valoran los aportes de las ciencias del lenguaje en las dimensiones psicológica, sociológica, interactiva y contextual; por la otra, se valoriza el lenguaje de manera global e interdisciplinaria. **Global** porque la lengua lo comprende todo y es el vehículo que permite aprender los conocimientos, expresar sentimientos e ideas e interrelacionarse con los demás en los más variados contextos y situaciones. Posee una dimensión **interdisciplinaria** en la medida en que interviene en la adquisición y expresión de los saberes de las otras áreas de conocimiento establecidas en el CBN y en los **pensa** de estudios.

La tercera categoría, **orientación del eje**, coincide con la perspectiva que se establecía para el Área de Lengua. De nuevo es el **enfoque funcional-comunicativo** el que orienta los actos, los eventos y las situaciones de comunicación (cfr. Hymes, 1984), no solo en el uso de la lengua –área de conocimiento Lengua y Literatura– sino también en las relaciones con las otras áreas del currículo. Se dejan de lado los estudios gramaticales y se insiste en la necesidad de que el eje transversal lenguaje “atienda la variedad de usos verbales y no verbales que se utilizan en situaciones concretas de comunicación” (ME, 1997, p. 15).

Al analizar la cuarta categoría, **el propósito del Eje transversal Lenguaje**, debe quedar bien establecido que en el CBN venezolano no se debe confundir el eje con el área de conocimiento. En esta dimensión, no se trata de estudiar lengua, sino de proyectar su influencia y necesidad sobre todas las actividades humanas. Se proponen tres pares de subcategorías. La primera hace referencia al carácter integrador de este eje con respecto a las otras áreas del conocimiento. Resulta enriquecedor, desde el punto de vista cognitivo, poder relacionar los procesos de análisis, síntesis, comparación, inferencia y su expresión material (en otras áreas del saber humano) con el uso oportuno y apropiado de la lengua. La segunda subcategoría, como producto de la integración, rompe con el esquema clásico de que la lengua sólo se usa y se aprende en las clases de lengua, pues la realidad nos dice que si usamos bien la lengua en las áreas de Ciencias Naturales y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética y otras, también se enriquece el conocimiento y los usos lingüísticos. Y la tercera **propicia el intercambio comunicativo** como meta digna de alcanzarse en la formación de las dimensiones del aprender del ser humano: ser, conocer, hacer y convivir (Delors, 1997).

La categoría **implicaciones didácticas** también insiste en **el interaccionismo** como la manera de facilitar los actos comunicativos e interactivos en los que los alumnos se ven envueltos, en clase y fuera de ella. En esos actos, encuentran oportunidades para aprender a dialogar, a criticar, a discernir, a consensuar y pueden también reflexionar, cuestionar y valorar. Y, desde la perspectiva de la concepción del hombre como un ser en relación con otros, se enfatiza su acción al poder satisfacer necesidades materiales; intercambiar ideas; expresar puntos de vista; manifestar su curiosidad acerca del porqué de las cosas; transmitir mensajes; manejar el lenguaje de las normas e instrucciones; inventar mundos posibles a través de la palabra oral o escrita; leer imágenes e ilustraciones, mapas, gráficos, señales y jugar con las palabras. En suma, el eje y sus implicaciones didácticas se enfocan hacia el valor del lenguaje para la vida, para la formación integral de los ciudadanos que se desenvuelven en un contexto cultural específico.

La sexta categoría alude al **maestro** al cual, como docente integrador que atiende desde el primero al

Conclusiones

sexto grado, se le exige una preparación cónsona con los requerimientos programáticos y con las corrientes del pensamiento lingüístico y didáctico. Su papel no puede limitarse a ser 'dador de clase', su responsabilidad le reclama el papel de mediador (Vygotsky, 1995) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si tal como lo expresa Arnáez (1998, p. 110), la meta última es "el desarrollo de competencias para que el alumno se exprese adecuada y coherentemente en forma oral y escrita, en todas las áreas del conocimiento", entonces el maestro está en el deber de propiciar, en sus estudiantes, la valoración y la importancia del lenguaje para el desarrollo integral del individuo, lo cual implica la creación de ambientes que incentiven las interacciones y requiere del diseño de estrategias que estimulen las habilidades y potencialidades comunicativas de nuestros educandos. (ME, 1997, p. 15).

El eje transversal lenguaje ofrece además una triple dimensión que ha sido proyectada en otras tantas categorías. La primera, **la dimensión de comunicación**, en sintonía con la concepción teórica que sustenta a los programas, se proyecta en tres subcategorías funcionales: la **ideativa** facilita el que los individuos expresen las realidades concretas y abstractas; la **interpersonal** permite que las personas se interrelacionen mediante la expresión lingüística y con la **textual** se pueden crear textos, esto es, se puede usar el lenguaje de manera apropiada al contexto. (Halliday, 1982)

La segunda dimensión se refiere a la categoría **producción (escribir)**. No se trata de escribir por escribir. Con el fin de que la escritura sea significativa para los usuarios, las producciones deben responder a un contexto de situación (¿qué, cómo, por qué y para quién se escribe?), deben estar impregnadas de valor funcional (¿para qué se escribe?) y también deben proporcionar la posibilidad de desarrollar las potencialidades creativas de los seres humanos.

Y se finaliza el análisis de la tercera sub-unidad con la categoría **dimensión de comprensión (leer)**. A semejanza de la categoría anterior, tampoco aquí se trata de leer por leer. Una lectura significativa es aquella que busca significados, trasciende los signos gráficos del código lingüístico, comprende la variedad signíca de las otras áreas del conocimiento y contribuye al desarrollo personal, cognitivo, afectivo e imaginativo.

En consecuencia, las dimensiones **comunicación, producción y comprensión** y los alcances e indicadores que ofrece a los educadores el Eje transversal Lenguaje pueden servir de orientación en la valoración del lenguaje como el medio fundamental para comprender lo que las otras áreas del currículo nos presentan y, al mismo tiempo, como vehículo para expresar las ideas, los sentimientos y los conocimientos que se van adquiriendo.

Los Programas de Lengua y Literatura y las concepciones de los especialistas urgen a los actores involucrados en los procesos de lectura y escritura para que, por un lado, tomen conciencia de los postulados, teorías y orientaciones que ofrece el Ministerio de Educación con la Reforma Educativa de 1997 y 1998, y, por el otro, para que se revisen las actitudes y aptitudes de los docentes y los discentes frente a la lectura y a la escritura.

Los Programas de Lengua y Literatura del Currículo Básico Nacional (ME, 1997 y 1998) recogen los postulados de las nuevas concepciones en torno a los procesos lecturarios y escriturarios que priman entre los teóricos. Abren perspectivas novedosas a los maestros y docentes venezolanos y ofrecen un conjunto de contenidos procedimentales que facilitan la puesta en ejecución de una serie de estrategias en las que el estudiante y el maestro deben compartir responsabilidades.

Los Programas de Lengua y Literatura vigentes y las propuestas epistemológicas y metodológicas de los especialistas, con sus postulados cognitivos, interactivos y comunicativos y con la diversidad textual que ofrecen, además de compartir concepciones teóricas, pretenden que la acción de docentes y discentes se oriente hacia la búsqueda de lectores y escritores autónomos y hacia el desarrollo de destrezas para leer, analizar, sintetizar, opinar y aprender. En definitiva, se busca el logro del saber-hacer con diferentes tipos de textos y registros, en variados contextos situacionales y con múltiples intenciones comunicativas.

Las tres sub-unidades estudiadas plantean que la enseñanza de la lengua debe hacerse bajo parámetros comunicacionales y funcionales, tomando en consideración el uso que de ella hagan los hablantes tanto en los procesos productivos como comprensivos y propiciando múltiples interacciones entre los alumnos, el docente, el texto y el contexto.

Abordar la lectura y la escritura, y en general la enseñanza de la lengua, desde la perspectiva estudiada en el análisis de contenido exige: (a) romper con el sistema de enseñanza repetitiva, acontextuada y memorística; (b) estar motivados y ganados para la innovación; (c) prepararse adecuadamente y (d) hacer de la acción docente un acto de intermediación y de acompañamiento en el '*saber*' y en el '*saber-hacer*' con la lectura y la escritura. ②

* Profesor titular (jubilado) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Investigador y docente de lingüística en los Postgrado de Barquisimeto, Maracay, Maturín y Valencia. Ha sido jefe del departamento de Lengua y Literatura de la UPEL-Maracay, Coordinador de la Maestría en Lingüística y Coordinador del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias CILLHOM. Actualmente coordina la Línea: La lingüística a la enseñanza de la lengua.



Notas

- ¹ Se trabajó con los Programas vigentes, por cuanto el Sistema Educativo Bolivariano no apareció como documento oficial (versión preliminar) hasta el 21 de agosto de 2007.

Bibliografía

- Álvarez Angulo, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Arnáez, P. (1998). Interacción, comunicación y escritura. *Letras*, 56, 107-120.
- Arnáez, P. (1999). Evento comunicativo y escritura. *Letras*, 59, 143-164
- Camps, A. (2002). *La enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita*. En Lomas, C. (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 123-105). Barcelona, España: Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1999a). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (1999b). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, 58, 21-54.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 147-184). Madrid: Visor.
- Colomer (2002). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. En C. Lomas (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 85-105). Barcelona, España: Paidós.
- Condemarín, M. (1994). *Lectura temprana* (3ª ed.). Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Presentación del Informe de la UNESCO. En Fundación Santillana, *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades* (pp. 47-52). Madrid: Santillana.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College, Composition and Communication*, 31, 365-387.
- Fraca de B. L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: El Nacional.
- Hall, W. S. (1991). La comprensión de la lectura. En A. Puente (Dir.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 25-41). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1999). *Metodología de la investigación* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hymes, D. (1984). *Vers la competence de communication*. París: Hatier-Credif.
- Jolibert, J. (1992). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Hachette.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos* (5ª ed.). Santiago de Chile: Dolmen
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Paidós.
- Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- McCormick, L. (1994). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique Editores.
- Ministerio de Educación. (1997). *Programa de Lengua y Literatura. Educación Básica. Primera Etapa. Tercer Grado*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1998). *Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Segunda Etapa. Sexto Grado*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (s/f). *Los ejes transversales dentro del Currículo Básico Nacional*. Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana. Caracas: Alauda/Anaya.
- Páez, I. (1985). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: IPC.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Pennac, D. (1998). *Como una novela* (6ª ed.). Barcelona, España: Anagrama.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos* (3ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Rado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla
- Rosenblat, A. (1975). *La educación en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Serrón, S. (Comp.). (1998). *De la cartilla a la construcción del significado*. Caracas: Tropykos.
- Serrón, S. (2001). *El club de lengua. Democracia, comunicación y motivación en la clase de lengua*. Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 4. Caracas: UPEL-IPC.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura* (2ª ed.). México: Trillas.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura* (11ª ed.). Barcelona, España: Graó.
- Spaulding, C. (1992). *Motivation in the classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Vieiro, P., Peralbo, M. y García, J. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.