

DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA INFANCIA

Profesor Rubén Darío Hurtado Vergara
Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

CONCEPTUALIZACIÓN DE DIDÁCTICA, LECTURA Y ESCRITURA.

Lo primero es reconocer que la didáctica no puede reducirse a lo meramente instrumental, a un simple conjunto de fórmulas y procedimientos orientados a hacer fácil lo complejo. En la didáctica también se conceptualiza y se genera teoría relacionada con la enseñanza y el aprendizaje, al respecto el grupo de historia de las prácticas pedagógicas plantea lo siguiente:

La didáctica es el conjunto de conocimientos referentes al enseñar y al aprender que conforman un saber. En la didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos, que impiden una asimilación de la didáctica a meras fórmulas. (..) La enseñanza no es una simple metódica, ni un procedimiento de transmisión de contenidos, ni un mero quehacer instruccional, ni la administración de un mero paquete académico. No se restringe su acción necesariamente a la escuela, ni se reduce a una acción delimitada por la clase, el examen y el programa, sino que la enseñanza posee una naturaleza conceptual y es una práctica de conocimiento.

Enseñar es tratar contenidos de la ciencia en su especificidad con base en técnicas y medios para aprender una cultura dada con fines sociales de formación del hombre. La enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética y en un momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura". (Zuluaga y otros, 2003:38-39-40)

Es en esta perspectiva que me quiero ubicar para pensar una didáctica de la lectura y la escritura. Ahora bien, la lectura y la escritura las considero como procesos simbólicos determinados por el pensamiento y el lenguaje. La lectura por ejemplo, es un proceso en el cual interactúan el lector, el texto y el contexto para construir significados y sentidos.

Leer es mucho más que una simple relación grafofónica, donde lo único importante es sonorizar bien el texto escrito, la lectura no puede homologarse a una técnica, es algo más complejo, más cultural. La calidad de la lectura está determinada por la calidad del lector, pues es el conocimiento previo, el nivel del desarrollo cognitivo, su patrimonio cultural y la situación emocional del lector, entre otros factores, los que van a condicionar la comprensión

Por lo tanto, para garantizar una lectura con sentido de nuestros niños(as) es necesario convencernos que ésta es algo más que modular y articular bien los fonemas, que más que leer quinientas palabras por minuto lo importante es entender lo que leemos, pues la velocidad en el proceso lector está condicionada por la comprensión. Si bien, para una buena comprensión lectora se requiere un adecuado dominio de la fluidez lectora, lo esencial en el proceso lector es la comprensión.

Igualmente la escritura la considero como un proceso de representación y comunicación de lo que el niño(a) siente, piensa y conoce del mundo. La escritura es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo. La percepción y la motricidad a pesar de ser dos funciones muy visibles en el acto de escritura no son las determinantes.

La escritura no puede reducirse a dibujar bien las letras, a hacer largas y tediosas planas, a llenar las hojas en blanco de hermosas guirnaldas. Escribir es ante todo pensar, crear mundos posibles, por eso, al igual que la lectura, la escritura no puede reducirse a una técnica, la escritura cruza al escritor (a) en todo su ser. Para enriquecer la escritura de los niños (as) es necesario primero, enriquecerlos a ellos. Pues, factores como el conocimiento previo, la competencia cognitiva y lingüística, entre otros factores determinan la calidad de la producción textual.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA INFANCIA

En el momento de pensar una didáctica de la lectura y la escritura en la infancia, es importante como mínimo, tener en cuenta tres variables:

- Al sujeto del aprendizaje, es decir, saber cómo aprende, cómo son sus procesos afectivos y sus características físicas.
- La disciplina a enseñar, en este caso, los procesos de lectura y escritura, los que a su vez hacen parte de la lengua española, la cual es un todo indivisible, pero que está compuesta de una forma, un contenido y una función. Para entender mejor la forma, recurrimos a disciplinas dentro de la lingüística como la fonética y la fonología, la morfología y la sintaxis. Para estudiar el contenido, los significados de la lengua, retomamos la semántica y para comprender su funcionalidad, tenemos disciplinas como la pragmática, la lingüística del texto, la filosofía del lenguaje, entre otras.
- Otro aspecto que es esencial considerar en el momento de construir una didáctica de la lengua es el mundo de los contextos socioculturales.

FACTORES QUE SE TIENEN QUE CONSIDERAR AL PENSAR UNA DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA INFANCIA

1. Privilegiar la comprensión sobre la mecanización.

“(...) el niño, el hombre no aprenden el significado de una palabra oyéndola definir, sino atendiendo a la manera cómo es usada en el lenguaje corriente: en la prensa, en los libros, en el teatro, en la tribuna o la cátedra. Solamente los términos técnicos se aprenden por medio de definición y aún estos son inaccesibles de este

modo a quienes carecen de conocimiento en la ciencia respectiva.” (Sanín Cano, 1952:55)

Se trata de construir una didáctica que privilegie en los procesos del enseñar y el aprender la comprensión sobre la mecanización. Y en esta perspectiva es necesario revisar críticamente la manera como se inicia a los niños(as) en la lectura y la escritura en la educación preescolar y la básica primaria. Al respecto Baldomero Sanin Cano plantea:

“Se pierde un tiempo precioso en enseñarle al niño cosas que el pobre sabe tan bien como el maestro. ¿Cuál es el chico que a los nueve años ignora la conjugación del verbo “amar” y de todos los regulares e irregulares que contribuyen a enriquecer la lengua? Y sin embargo se gastan meses y años de una preciosa edad en enseñarle al niño cosas como ésta y la formación del plural y el género de los sustantivos y su concordancia con los adjetivos, cosas que el educando sabe sin que se lo enseñe la gramática. Hay algo peor que esto. Antes de conocer la teoría de los relativos en español, el niño los usa correctamente. Tratando más tarde de hacer coincidir su conocimiento práctico con las reglas que le dan en la escuela empieza a dudar y yerra seguramente tratando de seguir los propios preceptos gramaticales que a veces no entiende.

Todo lo que antecede sirve para hacer ver que la lengua en los primeros años de enseñanza escolar debe enseñarse haciendo leer mucho a los niños y cerciorándose el maestro con ejercicios saludables y constantes de que el alumno entiende lo leído. No es necesario decir que las lecturas deben escogerse en abundante caudal de la lengua, prefiriendo desde luego a los escritores que se han distinguido por sus virtudes de precisión, claridad y natural (no artificiosa) elegancia. Leer mucho y confiar a la memoria trozos de los mejores escritores es sin duda el mejor sistema de darle base sólida al aprendizaje de la lengua.” (Sanín Cano, 1952:59-60) En esta misma perspectiva Calsamiglia, Tusón y Lomas, consideran que:

La lengua en la escuela se convierte a menudo en una retahíla de contenidos académicos que casi nada tiene que ver con el uso habitual que de esa herramienta de comunicación que es el lenguaje se hace fuera de los muros escolares. En consecuencia, el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas se orienta al conocimiento, con frecuencia efímero, de un conjunto de conceptos gramaticales y de saberes lingüísticos cuyo sentido a sus ojos comienza y acaba en su utilidad para superar con fortuna los diversos obstáculos académicos y las clases se convierten así en una tupida hojarasca de destrezas de disección gramatical o sintáctica vestidas con ropaje de la penúltima modernidad lingüística, mientras en las aulas casi nunca se habla, mientras en las aulas casi nunca se enseña que los textos tienen una textura y una contextura y que es en el uso donde es posible atribuir sentido a lo que decimos cuando al decir hacemos cosas con las palabras. (Calsamiglia y Tusón, Lomas, 1999, citado por Lomas, C., 2001: 13)

Si optamos por el desarrollo de la comprensión y la significación en los procesos de lectura y escritura, es necesario cuestionar las tradicionales secuencias de aprestamiento centradas en la discriminación y la memoria visual y auditiva, en la motricidad fina, las relaciones espaciales y temporales, entre otras funciones. No porque éstas no hagan parte de estos procesos sino por la forma mecánica y sin sentido como se implementan con los niños (as). Estas secuencias no responden a lo que realmente es la lectura y la escritura. A los niños (as) hay que iniciarlos en estos procesos comunicativos leyéndoles y escribiéndoles diariamente, las secuencias utilizadas en la educación preescolar relacionadas con el repujado, doblado, recortado, trabajo en plastilina son importantes, pero no para aprender a escribir.

En la educación básica primaria es necesario enfatizar que lo fundamental del proceso lector es la comprensión y, en la escritura la producción de pensamiento. En esta perspectiva es importante privilegiar en estos grados escolares la comprensión y la producción de diferentes tipos de textos.

Enseñar a entender un texto se ha ido convirtiendo en el objetivo real de las prácticas escolares y ha permitido experimentar y articular nuevas prácticas para conseguirlo. Partimos de la idea de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprendiones producidas durante la lectura.

El nuevo modelo de lectura establecido por la investigación en este campo supone la interrelación de tres factores (Irwin, 1986) que se deben tener en cuenta también en la programación de su enseñanza: el lector, el texto y contexto de la lectura.

1. El *lector* incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto.
2. El *texto* se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje.
3. El *contexto* comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.) como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante (una lectura compartida o no, silenciosa o en voz alta, el tiempo que se le destina, etc.) (Lomas, C., 2001:91-92)

Si lo esencial en la enseñanza de la lectura y la escritura es la comprensión, debemos cuestionar ciertas prácticas tradicionales y aún recurrentes en la escuela, como las arduas discusiones sobre si es mejor la letra scrip o la cursiva, pues desde esta perspectiva lo importante es que la que se utilice sea legible. Incluso es importante familiarizar a los niños(as) con las dos, pero si se trata de elegir con cual empezar, sugiero hacerlo primero con la scrip y luego pasar a la cursiva. El argumento central para esta recomendación es que todo el medio impreso está invadido de la letra scrip y, aún desde el punto de vista motriz es mucho más sencilla, pues esta compuesta por palitos y bolitas.

2. La metodología de proyectos.

La metodología por proyectos representa una de las mejores opciones para garantizar un aprendizaje significativo de la lectura y la escritura. Pues los proyectos permiten integrar diversos tipos de conocimientos, vincular la escuela con el mundo de la vida y, lo más importante para nuestro caso, es que genera situaciones reales de comunicación, donde leer y escribir aparecen claramente como una necesidad y no como una imposición.

Trabajar alrededor de los proyectos de aula enriquece lingüística y cognitivamente al maestro(a) y al niño(a), en la medida que les exige relacionarse con el conocimiento en forma integrada. La necesidad de escribir diferentes tipos de textos se desprenden de los proyectos en forma natural. En un proyecto particular surge la necesidad de escribir una carta al director (a) de la escuela, o al alcalde del municipio, o también es necesario realizar una

circular, un afiche, una cartelera, escribir una noticia, etc. Lo que da la oportunidad para trabajar las superestructuras textuales, pues antes de escribir un texto que no se haya producido antes, es importante indagar lo que saben los niños(as) de ese tipo de texto, luego proporcionar la información pertinente y seguidamente leer modelos del tipo de texto en estudio.

Con el propósito de no incurrir en un activismo sin sentido, es importante que antes de planear y ejecutar el proyecto nosotros definamos claramente que conceptos y competencias deseamos desarrollar. Pues para el caso de la lectura y la escritura, los proyectos más que un fin en sí mismos son un medio. Por ejemplo, el conocimiento que se adquiera al realizar un proyecto sobre los perros es muy importante, pero más importante para nuestro caso es el conocimiento específico sobre la lengua, en particular sobre los procesos de lectura y escritura. Porque la especificidad de los saberes no puede desaparecer en los proyectos, por eso, aquello que no sea posible trabajarse en ellos es necesario hacerlo, así sea con otro tipo de estrategias, privilegiando así la metodología por proyectos.

3. La diversidad textual.

Se trata de dinamizar y cualificar los procesos de lectura y escritura a partir de la diversidad textual, pues es en la puesta en uso de diferentes tipos de textos en la escuela: narrativos, expositivos y argumentativos, como los niños comprenden la función social y comunicativa de la lengua. Cada texto posee una exigencia cognitiva y lingüística diferente, lo que contribuye a la formación de un lector y un escritor más avezado. En el momento en que los niños(as) entran en contacto con la diversidad textual en ese mismo instante se están familiarizando con las diferentes funciones de la lengua.

La enseñanza de la lectura y de la escritura deben tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades orientarse al dominio expresivo y comprensivo de los diversos géneros de la escritura y adecuarse a las diversas situaciones de comunicación en las que tiene lugar el intercambio de significados entre las personas. Por eso, enseñar a leer y a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy una manera de evitar ese desajuste evidente (y en ocasiones inevitable) entre lo que se hace en el aula y lo que ocurre fuera de los muros escolares y una forma de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas. (Lomas, C. y otros, 2001:18)

Reducir por tanto, la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados de la educación infantil (preescolar y primer grado de educación básica primaria) a un texto único, como es el caso de los manuales de aprestamiento para la lectura y la escritura y las cartillas para el primer grado, es limitar las posibilidades del desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños(as). Pues, normalmente estos textos fragmentan a tal punto la lengua que la despojan de toda posibilidad de significación.

Este tipo de textos no sólo empobrecen al niño(a) sino al maestro(a), a quien lo despojan de su saber y creatividad. En vez de tratarlo como un intelectual de la pedagogía lo consideran como un técnico que sólo requiere seguir un cúmulo

de instrucciones. Esa aparente comodidad que brindan el uso de esos manuales y cartillas tienen un costo altísimo: la desprofesionalización del maestro.

4. Los materiales de lectura.

El primer cuidado en la selección de los materiales de lectura para orientar la enseñanza de la lectura y la escritura, es que éstos comuniquen algo sin fragmentar la lengua, después de cumplir con este requisito se debe pensar en que los textos respondan a los intereses y motivaciones de los niños (as).

No se trata de hacer una selección exhaustiva de los textos, intentando minimizar la complejidad, es importante que los niños(as) estén familiarizados con todo tipo de textos; incluso es importante que los textos le representen cierta dificultad a los lectores, pues ésto les exige poner en juego diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas para poder construir los significados y sentidos que el texto en estudio sugiere. Un buen texto podríamos decir es aquel que resiste varias lecturas.

En la selección de los textos para los niños(as) se pone en juego, la cultura del profesor(a) y su experiencia como lector(a), aquí entra en juego lo que se denominó en los Lineamientos curriculares de lengua castellana y literatura (1998), la competencia literaria, la cual es definida como el número de obras leídas por un maestro(a), pues, el mejor criterio para recomendar un texto es haberlo leído, de lo contrario, estaremos recomendando lo que ignoramos.

5. Contenidos, estándares y competencias.

La construcción de una didáctica de la lengua que enfatice en el desarrollo de las habilidades comunicativas, no puede ignorar la reflexión sobre una red conceptual propia de la disciplina, como tampoco lo que viene produciendo el Ministerio de Educación Nacional con relación a los estándares en lengua castellana, así como lo relacionado con las competencias.

Sin embargo, al abordar los temas anteriores es necesario asumir una posición crítica. Por ejemplo, con relación a los estándares me parece importante definir a nivel nacional, lo que podría considerarse como los saberes fundamentales, es decir, aquellos que no se deben negociar, aún en aquellas comunidades de extrema pobreza y deprivación sociocultural, pues hacerlo es considerar que la educación de los más pobres debe ser igualmente pobre cultural y científicamente. Lo cual sería condenar a estas comunidades al más horrendo atraso cultural. Cuando lo que se tiene que hacer es todo lo contrario: equipar a estas comunidades de los mejores elementos culturales y científicos para que al ingresar al sistema escolar éste no los expulse, pues, no se trata de simple cobertura, lo importante es pensar y diseñar para estas comunidades metodologías flexibles y creativas que eviten la deserción y la mortalidad escolar.

Colombia es un país de regiones, donde cada una de éstas posee unas características particulares no sólo lingüística sino culturalmente, lo cual exige

un tratamiento especial, sin embargo, ésto no inválida la posibilidad de plantear unos saberes básicos a nivel nacional, ya cada región podrá enfatizar en aquellos saberes que considere le permitirán defender la identidad y autonomía cultural.

Considero necesario analizar con la mayor profundidad posible, el hecho de que si se estandarizan los referentes de calidad es necesario estandarizar las oportunidades. Pues, exigir lo mismo, en unas condiciones tan desiguales no es justo.

El punto que considero positivo de los estándares, es que en un país donde los criterios pedagógicos han sido tan poco claros, el poder establecer algunos lineamientos puede orientar a los maestros (as) y, evitar así que en nombre de la autonomía se enseñe cualquier cosa.

Ahora bien, el punto realmente importante es analizar si lo que se plantea en los estándares como un saber fundamental, realmente lo es, y que además sean congruentes con los saberes más actualizados de las ciencias del lenguaje y la cognición. De manera que no estemos desactualizados con relación a estos desarrollos teóricos y, retrocediendo frente a lo logrado, con los Lineamientos curriculares en humanidades –lengua castellana y literatura (1998), en donde a la luz de los desarrollos teóricos más contemporáneos sobre el lenguaje ,la cognición y la didáctica se pudo construir entre las comunidades académicas más representativas del país un consenso Nacional sobre lo fundamental en la enseñanza de la lengua y la literatura en educación básica.

Desde mi punto de vista, estos lineamientos (1998) y los indicadores de logro en el área de lengua castellana (2343) hubieran sido suficientes para orientar al maestro(a); al menos éstos presentan una postura teórica más congruente con las investigaciones más contemporáneas sobre las ciencias del lenguaje y la cognición.

6. Confrontación versus corrección.

La confrontación es una estrategia que consiste en permitirle a los niños (as) comparar sus producciones lingüísticas con otras producidas por sus compañeros y profesores, de manera que puedan tomar consciencia de lo que hicieron, por ejemplo, qué tienen de igual, qué tienen de diferente y, en este proceso de repensar lo que se hizo, puedan iniciar un proceso de autocorrecciones que desencadenen en la construcción de un saber convencional más cualificado.

La autocorrección le exige a los niños(as) autocontrolar y monitorear sus propios procesos de aprendizaje. El objetivo central de la confrontación es facilitar la construcción de la autonomía en los estudiantes

La confrontación a diferencia de la corrección promovida por los conductistas, evita los juicios de valor, en términos de calificar las producciones de los niños(as) como buenas y malas. La corrección permanente reducida a emitir estos juicios de valor terminan inhibiendo el comportamiento lingüístico de los niños(as) y, más delicado aún, afectando su autoestima.

Para que la confrontación sea cada vez más eficiente, es necesario que los maestros(as) delimiten qué confrontar, teniendo en cuenta los niveles de conceptualización de los niños(as), por ejemplo en la escritura, qué confrontar antes y después de la hipótesis alfabética. Incluso los niños confrontan las producciones de sus compañeros en forma espontánea respondiendo al nivel de conceptualización en que se encuentren.

Lo fundamental en la confrontación es facilitar la toma de consciencia en los niños (as) sobre lo que hacen en relación con la lectura y la escritura. Para lograr esto es importante el papel del diálogo sobre sus modos de leer y de escribir. No se trata simplemente, como se consideró desde un modelo conductista de señalar la falta, o tachar con rojo lo que se consideraba como malo. Para facilitar la comprensión de los niños(as) sobre sus producciones lingüísticas se hace necesario la mediación del diálogo entre el profesor y los niños, o mejor dicho entre el que confronta y el confrontado. Pues al permitir el diálogo se generan las condiciones para que aflore la argumentación.

Es importante mencionar que no sólo los profesores (as) confrontan, también lo hacen los mismos niños(as), los diversos materiales de lectura y los padres de familia. Pues todos ellos son fuente de información y de conflicto. Desde esta perspectiva es fundamental generar una cultura de la confrontación en la escuela, pues sin ésta, se hace casi imposible el acceso a niveles superiores del desarrollo intelectual. La confrontación es la que permite cualificar los procesos.

7. La promoción de la lectura en la escuela.

No es posible formar lectores y escritores al margen del libro. Por eso la escuela debe crear todas las condiciones para facilitar su acceso y por ende a la lectura. De ahí la importancia de promover periódicamente eventos como la feria del libro, la hora del cuento, los abuelos narradores, el teatro, los talleres de títeres, la visita a las bibliotecas, en síntesis todo aquello que genere la necesidad de leer.

Considero importante diferenciar la promoción de la cualificación de la lectura, pues una cosa es promover el acceso a la lectura y otra cualificarla. Por eso, es importante acompañar la promoción de la lectura con diversas estrategias pedagógicas que le faciliten a los niños(as) construir y reconstruir los significados y sentidos que los textos sugieren. Estrategias que van desde el modelamiento del profesor(a) como lector, donde éste en el mismo acto de leer les muestra a los niños(as) las estrategias que utiliza para construir significados hasta como realizar un resumen o mapa conceptual.

8. La función de la literatura.

El uso de la literatura en la educación infantil es uno de los recursos más adecuados para promover la formación de lectores y escritores, si bien de lo que se trata es de utilizar diferentes tipos de textos, el literario es en estos niveles el más apetecido por los(as) niños(as), ahora, no es sólo por eso, sino que la literatura además de permitirles entrar en contacto con la función poética de la lengua y, por ende con la estética, también los enriquece cognitivamente, pues en la literatura, como dice Ernesto Sábato, no sólo hay seres que aman y sufren sino que también razonan.

En la literatura hay personajes que padecen y resuelven conflictos, lo cual se convierte en una experiencia enriquecedora para los niños(as), quienes aprenden, a partir de estas experiencias de lectura, a resolver problemas. La literatura no sólo es importante por la forma como se expresan las ideas y sentimientos, sino por lo que se comunica. En síntesis, la literatura sirve:

Para aprender. Para tener éxito en nuestros estudios. Para informarnos. Para saber quienes somos. Para conocer mejor a los otros. Para saber a dónde vamos. Para conservar la memoria del pasado. Para iluminar nuestro presente. Para sacar provecho de experiencias anteriores. Para no repetir las tonterías de nuestros abuelos. Para ganar tiempo. Para evadirnos. Para buscarle sentido a la vida. Para comprender los fundamentos de nuestra civilización. Para alimentar nuestra curiosidad. Para distraernos. Para cultivarnos. Para comunicarnos. Para ejercer nuestro espíritu crítico. (Pennac, citado por Póppel, H., 2004:116-117).

Y frente a la pregunta de ¿cómo debemos leer la literatura a los niños(as)?, Podemos plantear que, además de la dramatización y los juegos con la voz necesarios para llamar la atención de los niños pequeños (cerca a siete u ocho años), con los más grandes:

Los profesores de literatura debemos estar preparados para cualquier tipo de lectura que hacen los estudiantes y proponer, a continuación, otras posibles maneras de dirigir preguntas al texto que leemos, pero sin invalidar o, peor aun, ridiculizar las que nos traen los discípulos. Sostengo, entonces, la tesis de que debemos leer en las escuelas y en las universidades con todos los instrumentos analíticos, desde el conteo de sílabas en poesía hasta los más sofisticados análisis narratológicos cuando de novelas se trata, pero siempre dejando hablar primero a los estudiantes-si es que ellos hablan-, para después ofrecer otro acercamiento; no uno mejor. No el único, sino simplemente otro. (Póppel, H., 2004:122)

9. La tecnología informática y la enseñanza de la lectura y la escritura.

Hoy es imposible desconocer las bondades de la tecnología informática aplicada a la educación, éstas permiten potenciar significativamente el desarrollo académico de profesores y estudiantes. Por tanto los maestros(as) tenemos que formarnos en este campo para de esta forma facilitar su acceso pedagógico a la escuela.

Cuando los maestros (as), no poseemos formación en este campo de la tecnología informática aplicada a la educación, en vez de facilitar su ingreso a la escuela y su adecuado uso la obstaculizamos. En el caso particular de los procesos de lectura y escritura, es de tener en cuenta que estas tecnologías

han cambiado, en alguna manera, las lógicas de operar en estas habilidades, por ejemplo, lo relacionado con los modos de leer y de escribir.

La lectura en estos contextos ya no es tan lineal, cuando se lee en formato electrónico es más usual hacerlo desde cualquier parte de texto sin con ésto afectar la coherencia global del texto, ésto no quiere decir que en el formato impreso no se pueda hacer (Julio Cortázar mostró que sí es posible), pero no es lo más usual. El uso de Internet ha afectado sensiblemente la ortografía, al escribir un e-mail, nos relajamos con estos aspectos de la escritura.

Estos contextos igualmente han permitido el surgimiento de nuevos signos como es el caso del “@”, la cual cada vez más se esta usando como letra pa obviar las marcas de género (Ferreiro ,1999), en fin son muchas las transformaciones que estas nuevas tecnologías han traído en el campo de la lectura y la escritura, las cuales considero necesario pensar en el momento construir una didáctica de estos procesos comunicativos. En esta misma perspectiva considero necesario, como lo plantea Ferreiro no subestimar al lector en el momento de diseñar materiales de lectura en estos contextos, pues en la idea de hacer sencillo lo complejo, terminamos tratando a los niños(as) como limitados mentales.

(...)Precisamente porque las nuevas tecnologías llegan en su momento de superexplotación de recursos gráficos para guiar la interpretación del lector.(lo cual es una de las manifestaciones más obvias de la falta de confianza en el lector: particularmente en textos didácticos, se utiliza toda clase de recursos-dibujos, recuadros o fondos de diferente color, cambio de tipografía, etc.-porque ya la puntuación no basta para guiar la interpretación de un lector considerado, a priori , como incompetente) (Ferreiro, E,2002:53)

Ante espejismos como el actual énfasis puesto en el uso y abuso de Internet en las aulas, consecuencia del ensueño tecnológico en el que están sumidos quienes creen que en educación todo se arregla invirtiendo en ordenadores (en detrimento de otras cosas quizá más urgentes), no resisto la tentación de citar las sabias palabras del profesor Emilio Lledó “tengo serias dudas de que el progreso de nuestro todavía balbuciente sistema educativo tenga que ver con la cantidad de ordenadores que almacenan, por pupitre, nuestros alumnos en las escuelas. Los dedos infantiles y adolescentes tienen que tocar, pero no solo ni principalmente teclados, tienen que tocar las cosas, pasar páginas, mover fichas, garabatear renglones, pensar y soñar con las palabras, oír a los maestros, hablar y mirar, jugar y leer, crear, dudar, y eso, en principio, ante la exclusiva pantalla de la vida”. (LLedó, 2000, citado por Lomas, C., 2001:21)

10. El entorno familiar

Es necesario pensar en la forma como la escuela va vincular a los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos. Normalmente los padres de familia desean ayudarles a sus hijos en estos procesos, pero no siempre saben cómo hacerlo, de ahí la importancia de programar talleres con ellos que, más que informativos sean formativos.

En esta perspectiva la escuela tiene que planear y racionalizar las tareas que les ponen a los niños(as) para que resuelvan en la casa, las cuales buscan fomentar el desarrollo de su autonomía y la integración familiar alrededor de lo

pedagógico. La tarea no puede representar una carga para la familia y el niño, éstas, a demás de garantizar una continuidad del aprendizaje iniciado en el aula de clase y buscar una mejor interiorización de los conceptos y temáticas deben tender a formar en los niños la responsabilidad y la disciplina, condiciones necesarias para aprender a aprender.

En los talleres no sólo se les debe formar sobre las diferentes maneras de trabajar la lectura y la escritura, sino permitirles comprender la importancia de generar en la familia un medio rico lingüísticamente, es decir donde se les hable, lea y escriba permanentemente, de tal forma que el lenguaje ocupe un lugar significativo y natural, que sea el instrumento que medie cotidianamente las relaciones familiares.

En esta perspectiva de enriquecer lingüísticamente el medio familiar, es importante que los padres de familia visiten con los niños(as) las bibliotecas y las librerías de la ciudad, no siempre con un fin académico, como por ejemplo realizar la tarea del colegio, sino como una forma de que el libro haga parte de la cotidianidad del niño(a).

11. La lectura y la escritura en poblaciones especiales

Una didáctica de la lectura y la escritura en la infancia, no puede ignorar a los niños(as) con necesidades educativas especiales, pues la infancia no siempre es "normal". Considero que el punto central en este tema es reconocer que hoy existen unos desarrollos teóricos significativos en las ciencias cognitivas y del lenguaje, que nos permiten construir una didáctica de la lectura y la escritura que enfatice la significación, pues tradicionalmente se consideró que la única forma de enseñarle a leer y a escribir a los niños(as) con limitaciones cognitivas, sensoriales y socioculturales era a partir de estrategias donde primara la repetición y la memoria.

Defiendo la idea de que existen unos principios generales sobre cómo aprenden los niños(as) a leer y a escribir, los cuales deben ser contextualizados a las singularidades de los sujetos del aprendizaje. Es posible que sea necesario con estos niños(as) intervenir más, presentar diversas situaciones de aprendizaje, tener más cuidado en el manejo de sus frustraciones al no comprender un texto, etc., pero debemos tener un cuidado especial en la enseñanza, de no fragmentar a tal punto la lengua que sacrifiquemos la significación.

Tampoco considero que la comparación de los procesos de aprendizaje en niños(as) con y sin necesidades educativas especiales, se resuelva diciendo que la única diferencia es que los unos aprenden más lento que los otros. Es posible que esa sea una de las diferencias, pero, a eso no se puede reducir la diferencia, la realidad es más compleja, pues se es diferente por muchos factores, ya sea por dificultades emocionales, déficit atencional, limitaciones sensoriales etc. Factores que pueden confluir en una misma persona, lo cual complejiza la intervención, pero que en ningún momento puede ser obstáculo para implementar una didáctica de la lectura y la escritura que margine la comprensión.

12. Los colectivos docentes.

La organización de los profesores(as) de una institución por núcleos académicos es fundamental para hacer de la escuela un verdadero centro de producción intelectual. Este tipo de organización permite mejorar todos los componentes relacionados con la didáctica de la lectura y la escritura, en la medida que este tipo de organización, exige reuniones periódicas entre los profesores(as) para estudiar, reflexionar y discutir asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los niños(as), lo cual repercutirá en la cualificación de una pedagogía del aula, pues como lo plantea el grupo de historia de las prácticas pedagógicas: la enseñanza no puede reducirse a lo que se realice al interior del aula.

Hoy es imposible pensar una educación con calidad al margen del trabajo en equipo, la complejidad de proceso educativo exige una mirada y una respuesta colectiva.

13. La evaluación.

La reflexión pedagógica sobre la evaluación implica responder como mínimo los siguientes cuestionamientos: qué, cómo, cuándo y para qué evaluar (Di Alessio, M. 1999). Sin pretender reducir con ésto, la complejidad de las respuestas a estas preguntas, ni tampoco pensar que la evaluación es una cuestión de fórmulas. Estos cuestionamientos se toman como derroteros mínimos que se deben considerar en el momento de realizar una evaluación sobre los aprendizajes realizados por los (as) estudiantes.

En primer lugar, es importante anotar que concebimos la evaluación como el proceso en el que a partir de unos criterios provenientes de una concepción teórica particular, se construye un juicio en torno a los estados de conocimiento en un área específica, sea esta las ciencias sociales, la matemática o el lenguaje (Murcia, J. 1995; Bustamante Zamudio, G. 2001; Litwin, E. 1998). La calidad del juicio depende del conocimiento que el evaluador posea sobre el sujeto y el conocimiento específico que se evalúa, así como la concepción que se posea de la misma.

Además, el juicio no puede construirse por la observación y el análisis de un comportamiento aislado, éste debe realizarse a partir de una observación sistemática del proceso de construcción del conocimiento, de tal forma que podamos acercarnos en lo posible al conocimiento que posee el sujeto evaluado (Pérez M. 1996)

Ahora bien, el propósito central de la evaluación consiste en identificar el estado de conocimiento de un sujeto acerca de un área, lo que nos ayuda a identificar los desempeños de los (as) estudiantes; pedagógicamente la evaluación se convierte en una gran fuente de información para el maestro acerca del proceso de los (as) estudiantes, sobre sus posibilidades y limitaciones, sobre los efectos de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la construcción de sus conocimientos.

En síntesis, la evaluación le proporciona al maestro una información valiosísima sobre el sujeto, de tal forma que se facilite así la enseñanza estratégica, es decir, pensada y planeada, dirigida de forma muy puntual a facilitar ciertos aprendizajes (Litwin, E. 1998; Celma, S. 1998) Al respecto Di Alessio (1999) considera que en el momento de la evaluación, es necesario precisar lo que los (as) estudiantes realmente saben y lo que el evaluador considera que deben saber, esta autora formula que la distancia que media entre estos dos aspectos constituiría el contenido de la evaluación y que además, nos indicaría el contenido para enseñar a partir de la misma.

La evaluación por tanto, desde el punto de vista pedagógico no puede conformarse con el simple conocimiento del proceso de aprendizaje de los(as) estudiantes, ella debe indicarnos qué y cómo enseñar, pues no se trata simplemente de conocer al sujeto sino de acompañarlo para que transforme lo aprendido.

Desde esta perspectiva la evaluación y la enseñanza son procesos interdependientes donde el maestro evalúa el cumplimiento de la tarea y la "cantidad de conocimiento" del alumno. La evaluación desde la perspectiva de la construcción del conocimiento se concibe como un seguimiento del proceso de adquisición del conocimiento. Por tanto, el uso de los procedimientos de evaluación hacen parte del proceso de aprendizaje.

El maestro en su cotidianidad pedagógica se enfrenta a tareas muy complejas cuando evalúa, pues, tiene que precisar aspectos como el qué y el por qué evaluar. El maestro requiere que la evaluación le provea de información suficiente para que él pueda planear y hacer ajustes pertinentes, corregir tanto sus actividades pedagógicas como los contenidos que ha identificado como necesarios de acuerdo al conocimiento enseñado.

Pedagógicamente se evalúa lo que se considera importante que los(as) estudiantes hayan interiorizado a partir del proceso de enseñanza, de ahí que la evaluación nos proporcione información no sólo sobre el tipo de enseñanza y aprendizaje, sino también sobre los (as) estudiantes, el maestro, la institución y la familia. Al respecto Mauricio Pérez considera lo siguiente:

El docente debe contar con una visión integral sobre la educación y sobre la función de la evaluación. De esta manera, la información que arroja el acto evaluativo, le permite reflexionar sobre la forma como se están desarrollando los procesos, con el fin de realizar reorientaciones o cambios radicales. La información que arroja el acto evaluativo es una posibilidad que tiene el docente para tomar decisiones constantemente, para reflexionar sobre su práctica, sobre la pertinencia de sus estrategias y sus

enfoques, sobre la conveniencia de determinado modelo de planeación y diseño del currículo, sobre las ventajas o desventajas de la orientación que tienen las interacciones, sobre la calidad de los instrumentos utilizados para recoger la información (pruebas, previas, trabajos escritos, entrevistas, exposiciones...) En síntesis, la información que arroja el acto evaluativo se convierte en autoevaluación del docente y de sus prácticas (1996:14-15)

Bibliografía

Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de cultura económica.

----- (1999). La formación docente en tiempos de incertidumbre .En: memorias del 4 congreso Colombiano y 5 Latinoamericano de lectura y escritura sobre la formación de docentes realizado en Bogotá: Fundalectura.

Hurtado, R., Giraldo, L. (1997). *Escuelas de Papel. Diez novelas sobre educación*. Medellín: Grupo Impresor.

Hurtado, R. (1998). *Lengua viva. Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en educación preescolar y primer grado de educación básica primaria*. Medellín: Centro de Pedagogía Participativa.

Hurtado, R., Serna, D., y Sierra, L. (2002). *Lectura con sentido. Estrategias pedagógicas para facilitar la comprensión textual*. Medellín: Escuela Normal María Auxiliadora de Copacabana.

Lineamientos curriculares Lengua Castellana (1998). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Lomas, C. y otros. (2001). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós

Pérez, M. (1999). "Qué evalúan las pruebas en Colombia?". En: *Alegría de Enseñar*, No. 39.

Pöppel, H. (2004). ¿ Enseñar literatura¿. En : Escobar, Augusto y otros. *Literatura y educación: Literatura como instrumento pedagógico*. Medellín: Comfama.

Sanín Cano, B. (1952). *Divagaciones filológicas*. Chile: Nascimento.

Zuluaga, O. y otros (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.