

EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

M
O
N
O
G
R
A
F
I
C
O

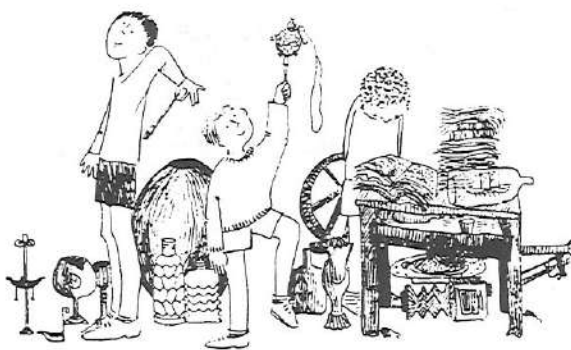


EL APRENDIZAJE LIBRE Y NATURAL DE LA LECTURA Y ESCRITURA

José Lanuza*

En este artículo presentamos el trabajo que desde 1981 venimos desarrollando un grupo de maestros del Ciclo Inicial en la Escuela Cooperativa Virgen de los Llanos de Castelldefels.

Experiencias como la nuestra demuestran cómo la lectura y escritura puede inscribirse normalmente y sin esfuerzo entre las numerosas actividades de creación y descubrimiento de la realidad que realiza un niño pequeño. Se demuestra, asimismo, que los niños descubren o incorporan con soltura y facilidad los elementos claves de la lecto-escritura empezando por las palabras más unidas a su vida afectiva. El aprender a leer y escribir puede ser un proceso tan venturoso y exitoso para el niño como lo fue el aprender a hablar **CON TAL QUE NO SE ESCOLARICE SU APRENDIZAJE**. La es-



cuela es culpable; culpable de haber complicado, forzado y desnaturalizado hasta la exasperación este proceso. La escuela es culpable de imponer unas condiciones aberrantes a un proceso que respetado y guiado de forma adecuada se produce de forma tan natural como el aprender a andar o el aprender a hablar. La escuela es culpa-

ble del fracaso escolar. Es culpable de que este fracaso sea además clasista.

EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

Desde la perspectiva de una escuela que realmente responda a las necesidades más auténticas de la infancia es totalmente contradictorio hablar de fracaso escolar. Pero el fracaso escolar es una constante en la escuela actual y el proceso de alfabetización uno de los causantes básicos.

Hasta ahora el primero de EGB era uno de los cursos más decisivos de la escolaridad elemental. Al salir de él, se sabía leer y escribir o no se sabía. Este éxito o fracaso pesará de forma decisiva en el resto de la escolaridad.

Estudios estadísticos realizados por psicólogos de muy diversas tendencias han servido para evidenciar unos cuantos hechos principales.

1. El porcentaje de fracasos es realmente importante.
2. Este fracaso está fuertemente influenciado por el origen social. Los niños de las clases populares obtienen efectivamente malos resultados.
3. Estos malos resultados pesan mucho en la escolaridad ulterior hasta el punto de volverse, como demuestran ciertos estudios, en irreversibles.

Al parecer, en la concreción de estos fenómenos influye de manera decisiva el proceso de alfabetización.

a) Respecto al planteamiento

La escuela tiene universalmente reconocido que antes de leer y escribir, hay que aprender a leer y escribir.

Así pues, aprender a leer y escribir no significa, en principio, para el niño, aprender a expresarse y comunicarse a través de una forma nueva, sino aprender un código: sonidos, formas, grafías. ¿Cuáles son las consecuencias de este planteamiento?

«El problema no son los métodos que se emplean para aprender a leer y escribir. El problema es el aprendizaje mismo».

Sabemos cómo aprende un niño a hablar. ¿Qué pasaría si las madres intentasen llevar los métodos escolares a las familias? ¿Qué pasaría si a un niño de dos años, antes de hablar, se le tratara de enseñar los sonidos, la posición de las articulaciones, etc., etc.? En cambio, esto es lo que se hace con la lecto-escritura.

El problema no son los métodos que se emplean para realizar este aprendizaje. El problema es el aprendizaje mismo. Como consecuencia del planteamiento escolar del tema, el niño se ve forzado a un aprendizaje artificial y desnaturalizado que nada tiene que ver con el aprendizaje real en el medio social. Las consecuencias están ahí a la vista. ¿Cuántas generaciones de niños han palidecido y sufrido ante los libros de lectura por un aprendizaje cuyo sentido y utilidad no les alcanza?

* G.T. Barcelona M.C.E.P. Profesor Universidad Autónoma de Barcelona

¿Cuántas horas empleadas en ejercicios de repetición a menudo tediosos y fastidiosísimos para la mayoría de niños a pesar de los esfuerzos de renovación desplegados? ¿Cuántos maestros han gastado sus nervios tratando de enseñar a leer a los que no aprenden en una tarea desagradable y desesperante donde las haya?

En cambio, con qué encanto y seguridad se realiza siempre la adquisición de la palabra hablada.

Y sobre todo el fracaso escolar.

Lo que nosotros rechazamos es la lectura y escritura tal como la plantea y practica la escuela. El aprender a leer y escribir, ligado a la propia expresión, es un proceso natural tan seguro, venturoso y exitoso para el niño como lo fue el aprender a hablar. En cambio, el aprendizaje previo del código impone a este proceso unas condiciones tan artificiales y aberrantes que convierte en agresivo un proceso que, respetado y guiado de forma adecuada, se produce de forma tan natural como el aprender a hablar.

b) Los contenidos de la alfabetización

Existen, en cada una de las clases y grupos sociales que componen una sociedad, prácticas lingüísticas diferentes, ligadas a las condiciones materiales de existencia de dichas clases. Sin embargo, los métodos y textos de alfabetización se apoyan en la lengua normativa, muy próxima a la lengua escrita y culta. Aquí ocurren dos cosas:

1. Este modelo está, más o menos, en prolongación directa del lenguaje hablado y escuchado por el alumno en su medio familiar de origen. Este es el caso, por ejemplo, de los niños de la burguesía, acostumbrados desde la primera infancia a hablar y oír hablar y leer el idioma oficial, el idioma escolar.

En este caso, la adaptación se realiza bastante bien.

2. El modelo impuesto por la escuela entra en contradicción con los discursos producidos en la clase de origen, como es el caso de los niños de las clases populares. Estos niños saben hablar menos porque en su casa se

habla poco o nada, o lo que es más importante, hablan **DISTINTO** y sobre todo, **DE OTRAS COSAS**.

Y ello nos lleva, en definitiva, a la concepción ideológica que la escuela tiene de la educación. Es un grave error reducir el problema de la alfabetización a un problema pedagógico. En todo caso hemos de decir que lo que caracteriza a esta pedagogía es su fuerte contenido ideológico.

«Los niños de las clases populares tropiezan con el lenguaje escolar porque éste no tiene sentido para ellos».

Los niños de las clases populares no se tropiezan con el lenguaje escolar sólo porque es más complejo, refinado y distinto del de su clase de origen sino, y sobre todo, **PORQUE NO LES DICE NADA. NO TIENE SENTIDO PARA ELLOS**, ya que no habla de ellos, ni de sus condiciones materiales de existencia ni de su experiencia concreta. Su vida y la vida real de sus padres no tienen cabida en este discurso.

No sólo no habla de ellos sino que les impide objetivamente hablar de ellos ya que rechaza «su habla», les obliga a guardar sus problemas y no les proporciona ningún medio para perfeccionar la expresión y formulación de los mismos.

Este es, en cambio, el objetivo principal de un proceso de alfabetización entendido en su más exacto sentido. Por eso en su más profundo sentido, alfabetización es concientización, conocimientos, apropiación de la realidad concreta y sus problemas, y perfeccionamiento de la capacidad y los medios de expresión y formulación de la misma.

RESUMEN

Rechazamos el planteamiento escolar de la lectura y escritura, por las siguientes razones principales:

- Convierte en artificial, forzado, e incluso agresivo para un buen número de niños a un proceso que, respetado y guiado de forma adecuada, se produce de forma tan natural, venturosa y exitosa como el aprender a hablar.

- Al elegir un material de trabajo que no es del medio real de la mayoría de niños, y sobre todo de los hijos de los trabajadores, separa el cultivo de la lengua de su auténtica función; el perfeccionamiento de los medios de formulación, apropiación y expresión de la realidad.

- En consecuencia, convierte a la lengua en un útil de selección, y, además, clasista.

MARCO GLOBAL DE LA PROPUESTA

El aprendizaje libre y natural de la lectura y escritura no tiene sentido real ni es posible su aplicación si no se enmarca en un modo de entender la función y el trabajo de la escuela elemental radicalmente alternativo.

¿Por dónde pasa este cambio radical?

Nosotros hemos puesto en marcha las siguientes propuestas:



TEMA DE DEBATE

1. Sustituir la función formativa de la escuela (lectura, escritura, cálculo, área de experiencias) por:

1.1. La investigación permanente del medio.

1.2. El aprendizaje libre y natural de la lectura y escritura.

1.3. Apoyar e impulsar el desarrollo real y espontáneo de los conceptos lógico-matemáticos.

2. Abrir la escuela a necesidades más sugestivas e importantes para la vida del niño, que las tradicionalmente escolares.

No hemos hecho mucho, pero hemos puesto en marcha programas educativos como:

- 2.1. Expresión y comunicación.
- 2.2. Psicomotricidad, juego ...

3. Desescolarización total del trabajo escolar, que nosotros hemos concretado a través de:

3.1. La erradicación de los programas.

3.2. Un medio formador idóneo y su organización en talleres permanentes.

3.3. Los métodos naturales.

3.4. Un trabajo permanente de discusión, debate, investigación y socialización.

3.5. La autoorganización del trabajo escolar.

3.6. La asamblea y el trabajo cooperativo.

3.7. La animación pedagógica.

El aprendizaje libre y natural de la lectura y escritura tal como nosotros la practicamos es un ejemplo de aplicación concreta de estas propuestas de cambio.

OBJETIVOS

Nos proponemos un desarrollo natural del proceso de lecto-escritura dirigido a los siguientes objetivos básicos:

1. Desarrollar la capacidad del niño en comunicar sus ideas, vivencias y sentimientos a través de la palabra oral y escrita.

2. Desarrollar la capacidad de comprender, interpretar y revivir los textos de otros, y los libros infantiles apropiados a su edad.

3. Saber establecer una comunicación libre y personal con sus amigos, corresponsales, y compañeros.

4. Cultivar el gusto y placer por la lectura.

5. Ser el poeta, novelista, autor y narrador de sus vivencias y del entorno en que se desarrolla y vive.

6. Dominio de la técnica de lectura y escritura.

«La lectura y escritura deben ser una aventura feliz para el niño y un instrumento de su desarrollo».

Para nosotros es fundamental un desarrollo **NATURAL Y GRATIFICADOR** del proceso de lecto-escritura. El niño debe desarrollar este proceso como parte propia de su experiencia y vida, y en la medida que tiene necesidad de su adquisición para mejorar sus posibilidades de expresión y comunicación. Debe ser un aprendizaje que contribuya realmente a su desarrollo y felicidad, por el vivo deseo y la felicidad que le aporta ser cada día más autónomo, más autosuficiente en su experiencia de relación, expresión y comunicación, así como por las posibilidades que esta progresiva conquista presta a su curiosidad y deseo de saber, a su fantasía e imaginación; por el placer que siente al dominar un nuevo medio de expresión. La lectura y escritura deben ser una aventura feliz para el niño; un instrumento de su desarrollo y felicidad. Y ello significa para nosotros un desarrollo integrado, un desarrollo natural y movido por el propio niño.

PROGRAMACION

Orientaciones pedagógicas

Sabemos que el niño, en una situación de experiencia de relación, expresión y comunicación, desarrolla de modo natural la lecto-escritura. Nuestro objetivo fundamental es:

1. *Crear y favorecer esa experiencia de relación, expresión y comunicación del niño con su entorno.* Para ello, damos vida a todas las técnicas

posibles de relación, expresión y comunicación como el periódico escolar, la correspondencia, el texto libre, el trabajo de imprenta, la comunicación de las investigaciones (BT), la lectura, el libro de vida, las técnicas de impresión.

2. *Garantizar un desarrollo LIBRE, NATURAL E INTEGRADO del proceso, teniendo en cuenta que:*

- El niño desarrolla este proceso participando en las actividades de expresión y comunicación. Es decir, aprende a leer y escribir, leyendo y escribiendo.

- El tanteo experimental. El niño aprende a leer y escribir por tanteo experimental y partiendo de los lenguajes que ya posee (oral y gráfico).

- El período de emergencia y maduración de este proceso es muy distinto para cada niño, dependiendo de factores tales como el medio social y familiar, la situación afectiva y emocional del niño, su forma de ser.

- Un medio escolar vivo que facilita y motiva una permanente experiencia de relación, expresión y comunicación del niño con su entorno, y origina y sistematiza el proceso de aprendizaje, es, sin duda, decisivo.

¿CÓMO TRABAJAMOS? ¿CÓMO VA A APRENDER A LEER Y ESCRIBIR EL NIÑO?

Propuestas pedagógicas concretas

Cuesta bastante visualizar un proceso escolar no programado ni dirigido, que discurre por cauces diferentes para cada niño, y en gran parte, desconocidos para el maestro. Pero es bastante sencillo. La clave está en la participación en el conjunto de actividades de los talleres de lectura y escritura (ver actividades). Al principio, el niño se contenta con participar a través de los lenguajes que ya posee; lenguaje oral y dibujo. Cuando quiere contar algo se limita a pedirle a la maestra que se lo escriba. O cuando quiere saber algo, a pedirle que se lo lea. Muy pronto, el niño incorpora la lectura y escritura de las palabras más unidas a su vida afectiva como su nombre, el de sus compañeros, etc. No se contenta con pedir a la maestra que le escriba, sino que quiere copiar el texto escrito que expresa su pensamiento.

La relectura y copia de sus textos y de los textos de su clase, la incorporación de las palabras más unidas a su vida afectiva constituye el primer estadio, los primeros pasos. A partir de estos primeros escauceos, el niño, mediante un proceso similar a cómo aprendió a hablar, aprenderá a leer y escribir.

“El niño avanza por tanteo experimental. Por ello, no preparamos una sabia graduación, y sí una estimulante atmósfera de actividades de expresión”.

Sabemos que todo niño normalmente constituido, en un ambiente normal donde se habla, aprende su lengua materna ¡Y esto sin excepción!

Lo mismo ocurre con la lectura y escritura en nuestras clases.

Sabemos que el niño avanza para solucionar los problemas de expresión y que, por tanto, incorpora primero la lectura y escritura de aquellas palabras, frases, elementos que más unidos están a sus necesidades concretas. Por ello, ante todo, facilitamos, animamos, difundimos, creamos cauces para que esta expresión tenga su sentido real y su razón de ser.

Sabemos que el niño avanza por tanteo experimental, y para que este tanteo experimental pueda serle real-



mente fructífero, necesita libertad y un medio idóneo. Por ello, no preparamos una sabia graduación, y sí una estimulante atmósfera de actividades de expresión donde el trabajo común, la ayuda y la cooperación entre los niños es constante.

Sabemos que el niño, a través del análisis lingüístico de su propia expresión, el trabajo de imprenta, la correspondencia, la revista, etc., realizará un proceso natural de reconocimiento de letras, sílabas, palabras, sin necesidad de programaciones ni lecciones especiales.

Y como en el lenguaje hablado, todos los niños, puestos en una atmósfera y condiciones de trabajo como las descritas, aprenderán a leer y escribir ¡sin excepción alguna! ¡sin ninguna obligación fastidiosa! Basta con que creamos ese ambiente idóneo y animemos un trabajo de expresión adecuado.

Las condiciones organizativas básicas de este trabajo de expresión podemos resumirlas en:

1. *Concentrar el esfuerzo en animar un trabajo de reflexión e investigación realmente creador y sugestivo sobre la vida del niño, sus sentimientos, sus preocupaciones personales y colectivas, los problemas del medio real en que vive, y en su expresión a través de la lengua concreta del niño.*

Alfabetización es, para nosotros, el perfeccionamiento de la capacidad y medios de formulación y expresión de la realidad.

Esta referencia constante a la propia experiencia y realidad, coloca el aprendizaje de la lectura y escritura en una óptica radicalmente nueva y diferente.

2. *No a los manuales de lectura, incluso a los globales.*

Sus modelos, estructuras, contenidos, nada tienen que ver con las condiciones reales de existencia de la mayoría de niños, sobre todo de los ni-

ños de los trabajadores. Estos niños hablan distinto y sobre todo, de otras cosas. Así, escogiendo un material de trabajo que no es el del medio real de los hijos de los trabajadores, la escuela hace de la lengua un útil de selección, y, además, clasista.

3. *En cada clase creamos una atmósfera y experiencia de relación, expresión y comunicación del niño con su entorno lo más rica, sugestiva y motivadora para el niño, que podemos*

(Ver las actividades de expresión oral y escrita que a tal fin proponemos en el apartado de «Actividades»).

4. *Libertad*

Una condición básica para un aprendizaje natural es la libertad. Cada niño puede permanecer ignorante de lo que todavía no desea aprender; puede iniciar su aprendizaje a voluntad en cualquier momento del tiempo; otra diferencia entre las programaciones y materiales didácticos creados para introducir un aprendizaje concreto, es que nuestros talleres permiten una gran flexibilidad de utilización y ponen en marcha unas actividades y unas relaciones muy variadas entre los niños.

5. *No programar el proceso*

Todo aprendizaje progresa sistemáticamente. Pero no preparamos ninguna sabia graduación del proceso de lecto-escritura como hacen los libros de lectura.

¿Qué programamos nosotros?

a) Un medio idóneo.

b) Una organización del trabajo que permita a cada niño concretar en cada momento el trabajo que realmente desea.

c) Una estructura metodológica que le permita recibir la ayuda adecuada en cada momento.

- Ayudamos, animamos, motivamos al niño a que haga su plan.

- Valoramos, criticamos, apoyamos el trabajo que realiza y discutimos su próxima elección.

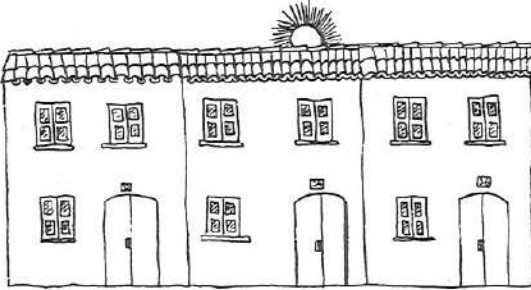
6. *Un ciclo escolar suficientemente amplio*

Rechazamos el concepto de edad y curso para la lecto-escritura. Al

TEMA DE DEBATE

contrario, establecemos un periodo suficientemente amplio para que cada niño pueda acceder a esta conquista de modo realmente libre y natural.

Hemos buscado soluciones y creemos que un periodo amplio comprendido entre 5, 6 y 7 años es bastante adecuado.



ACTIVIDADES

Por claridad expositiva, distinguiremos entre actividades de expresión oral y escrita y trabajo sistemático de lengua, aunque en nuestras aulas este último va siempre supeditado y en función del primero.

a) Actividades de expresión oral y escrita

Como ejemplo de actividades y talleres apropiados para establecer una adecuada experiencia de expresión y comunicación del niño con su entorno se proponen:

1. El texto libre.

Para enfocar y animar este taller, leer el libro «El texto libre» de C. Freinet.

2. La revista

Servirá para reflejar todos los aspectos de la vida escolar que hayan interesado a los niños. Ha de ser realizada por los niños y se editará para llevarla a sus familias, correspondientes, etc.

3. La correspondencia

Es un instrumento eficaz para desarrollar distintas modalidades y técnicas de expresión.

Para sacar ideas de cómo plantear y animar las correspondencias escolares, existen diversas lecturas. Recomendamos las «Correspondencias escolares» de C. Freinet.

4. Taller de lectura

Para animar este taller hemos ensayado diversos procedimientos.

Partiendo de la idea general de que lo más importante es que el niño lea y ame la lectura y, en segundo lugar, que el niño dibuje, ilustre, pinte, resuma de forma personal lo leído, he aquí algunas actividades que funcionan para motivar periódicamente el taller:

- Formar un álbum de la clase.

- Trabajar colectivamente un libro, coincidiendo, por ejemplo, con fiestas señaladas.

- Inventar otros propios a partir de lo leído individual y co-

lectivamente.

- etc.

5. Las fiestas populares

Son un elemento motivador para las dramatizaciones, talleres, trabajos de creación literaria.

6. La investigación del medio

Toda investigación incluye la expresión personal de lo aprendido. Por lo tanto, movilizamos a su calor una gran cantidad de actividades que tienen aspectos lingüísticos.

7. Las conferencias

Realizadas por los niños con asistencia de otras clases, los padres, etc. Para su enfoque y animación ver el libro correspondiente de C. Freinet.

b) Trabajo sistemático de lengua

Expresándose, leyendo y escribiendo sus propios textos y el de sus compañeros, imprimiéndolos, se produce todo un trabajo lingüístico natural que lleva al niño a la apropiación del código de lecto-escritura, sin necesidad de lección especial alguna.

A mayor abundamiento les apoyamos con el «análisis lingüístico de la propia expresión» (tarea voluntaria) y algunos medios adicionales como el diccionario de clase, el diccionario individual, los textos del mes, etc.

1. Análisis lingüístico de la propia expresión

Se trabaja: a) Vocabulario; b) Corrección del texto; c) Descomposición del texto; d) Comprensión espacial y temporal; e) Secuencias y acciones.

2. El trabajo de imprenta

Conlleva una progresiva identificación y reconocimiento de letras, sílabas y palabras. Es esencial para ayudar el proceso de análisis y reconocimiento del código.

3. La correspondencia

Implica actividades de lectura, redacción, corrección, etc.

4. Diccionario de la clase

Refleja la actividad de análisis lingüístico realizado con los niños sobre sus textos libres.

5. La lectura

Reconocimiento y reproducción.

MATERIALES Y RECURSOS

Los materiales necesarios son mínimos y no excesivamente costosos. En cada aula, nosotros tenemos los siguientes talleres:

1. Taller de imprenta

Que consta básicamente de tipos, componedores, prensa, tintas, rodillos y material auxiliar. Es básico para la edición de la revista, los textos libres, poesías, BTS, etc.

2. Taller de impresión

Con su doble función de reproducción (gelatina, limógrafo) e ilustración (monotico, pulverización, tetrabión ...).

3. Biblioteca de lectura

Formada por una variada colección de libros de lectura capaces de satisfacer, fomentar y ampliar el gusto y curiosidad del niño por la lectura y el conocimiento.

4. Fichas autocorrectivas

Para ejercitación individual voluntaria.

5. El rincón y material

Para los textos del mes, el diccionario de la clase, la correspondencia.

DIFERENTES MANERAS DE DECODIFICAR

LOS MENSAJES ESCRITOS: LA LECTURA FUNCIONAL

Nerina Vretenar*

Leer no es ...

Leer no es sólo descifrar, o al menos no es sólo y simplemente descifrar.

Cada uno de nosotros puede descifrar correctamente un fragmento escrito en una lengua extranjera desconocida sin entender de ninguna manera el sentido: ¿se puede decir que «ha leído»?

«*La baravotte es la ostra talina de una palma*». Cada uno de nosotros puede traducir exactamente en sonidos los signos de este renglón: pero esos signos no se pueden «leer» realmente porque no transmiten ningún mensaje, no significan nada.

«*La gestión fiduciaria de los títulos hay que distinguirla, según Fazio, tanto de la actividad crediticia como de la de los fondos mobiliarios*». (La República, 15-11-86).

También, un niño puede descifrar con soltura la frase anterior; efectivamente, muchos adultos no analfabetos no son, sin embargo, capaces de captar de ella alguna información, de extraer algún aumento de competencia en materia económica y financiera, alguna indicación práctica y útil: no son capaces de leerla.

Leer es, por tanto, cumplir una operación que permita captar mensajes, extraer informaciones útiles a los proyectos personales de acción, saber buscar y elegir las informaciones que sirven.

A menudo la escuela ha confundido el leer con el descifrar y se ha

limitado a enseñar esta última competencia, prescindiendo, de esta manera, de dar a todos una formación lingüística de base suficiente para alcanzar cada vez más los conocimientos considerados útiles: situación que no podía verificarse.

La lectura no es algo que se aprende después de haber aprendido a descifrar, en un tiempo fijo o sucesivo. La lectura hay que asumirla desde el principio, cuidando la «manera» en que tiene lugar el acercamiento a la lengua escrita, desde el principio, desde las primeras frases. La atención al significado hay que tenerla siempre presente.

Para llegar a ser lectores, por lo tanto, hay que aprender de forma distinta, en todas las edades y en todas las fases de la escuela.

¿Cómo -se podría objetar- se dedica tanta atención a los problemas de la lectura precisamente hoy, en una época en que el mensaje visual tiene un papel frecuentemente prioritario, en que muchos otros lenguajes distintos del escrito desempeñan la tarea de establecer la comunicación?

Precisamente hoy, sin embargo, a medida que se van descubriendo características y particularidades de los diferentes lenguajes, también la lengua escrita aclara cada vez más su eficacia y sus ventajas en determinadas situaciones. El escrito permite, por ejemplo, tener presentes y dar casi contemporáneamente muchas informaciones entre las que elegir aquellas que interesen. Todas las noticias de un telediario, por ejemplo, podrían estar

cómodamente en media página de un periódico (no se niega, lógicamente, a un telediario la eficacia y la rapidez que ofrecen las imágenes), mientras el lector podría emplear el mismo tiempo necesario para ver un telediario, para elegir de un periódico las noticias que le interesen entre una gama diez veces mayor.

Para llevar a cabo esta operación de selección hay, sin embargo, que saber leer en el sentido de seleccionar después de haber buscado e individualizado lo que sirve.

Saber descifrar sirve actualmente de poco. Indicaciones normales por la calle o en las estaciones, por ejemplo, son a menudo sustituidas por símbolos y pictogramas que pueden ser entendidos por personas de lenguas diferentes, de manera inmediata. Lo que sirve, por lo tanto, es saber leer.

¿Saber leer es un privilegio social?

La escolarización en masa ha creado alfabetizados, dice Foucault, pero los lectores se han convertido en una minoría y frecuentemente no tienen su competencia en la escuela, sino en los estímulos del ambiente familiar y social. Que todos sepan descifrar crea una apariencia de igualdad muy peligrosa si cubre las ineficacias y las inadecuaciones.

Enseñar a leer es, pues, una tarea de la escuela, y llevarlo a buen puerto contribuye a crear las condiciones para la igualdad y la democracia.

* Movimento Cooperazione Educativa (Italia)

«La lectura se aprende en 4-5 años y se aprende mediante la comunicación, el intercambio, la aportación de competencias diferentes y la práctica».

El tiempo para aprender

A descifrar se puede aprender en pocos meses con una progresión rigurosa de ejercicios y trabajando con grupos homogéneos.

La lectura, demuestran investigaciones recientes (Foucambert), se aprende en 4-5 años y se aprende mediante la comunicación, el intercambio, la aportación de competencias diferentes, la comparación entre distintas interpretaciones: la práctica, en resumen.

Se puede, quizá, disentir acerca de la indicación de un tiempo concreto, aunque sea largo, para el aprendizaje de la lectura. Se sigue aprendiendo a leer siempre, creemos; es una habilidad, la lectura, que se profundiza y estructura progresivamente, que aumenta con la experiencia y sigue aumentando durante toda la vida.

Una especial atención hay que prestar al momento del primer aprendizaje de la lectura. No en balde insiste el M.C.E. al aclarar la esencia del método global. Es precisamente en el momento del primer aprendizaje cuando se adquiere una actitud, un modo de situarse el niño frente al escrito: es entonces cuando se nos acostumbra a considerar a las palabras escritas como signos que pueden ser traducidos en sonidos, o bien signos que encierran significados que hay que descubrir, profundizar, utilizar, sobre los que discutir y enfrentarse.

También niños con distintas competencias en lo que se refiere pueden aventurar hipótesis sobre el significado. Frente al anuncio de un comercio, dice Ferreiro, puede aparecer el niño que descifra, porque sabe ya descifrar, y el que todavía no sabe hacerlo, que aventura, sin embargo, hipótesis sobre lo que el cartel puede decir: en base a la observación de los productos en venta, a sus experiencias anteriores, a lo que ha oído por otras personas. Ambos niños «leen», buscan el significado, independientemente de lo que descifra.

El aprendizaje puede realizarse muy bien, pues, con niños de diferentes competencias: la lengua escrita puede ser afrontada como un objeto, científicamente, en el sentido de cumplir un recorrido desde la observación a las hipótesis, a la verificación, a nuevas observaciones ...

De la misma manera, el adulto sigue aprendiendo a leer cuando afronta textos con contenidos ajenos a sus experiencias y conocimientos.

Muchas lecturas

No existe una única manera de leer, existen muchas lecturas posibles diferentes; la manera de leer cambia, de acuerdo con:

* El proyecto, la finalidad, lo que se busca en el texto.

* La utilización que se quiere hacer de las informaciones.

* El tipo de texto afrontado.

* El grado de interés invertido en la lectura.

Es bien distinto, por ejemplo, «leer»:

- Una señal de tráfico.
- Un horario de tren.
- Un anuario o lista.
- Las instrucciones para el uso de un electrodoméstico.
- El horóscopo.
- La etiqueta del vino.
- La página de los programas televisivos.
- El artículo de crónica.
- El artículo de fondo.
- Un fragmento de la enciclopedia.
- Un panfleto.
- Una carta personal.
- Una novela.
- Una poesía ...

Y se podría continuar.

Son maneras tan distintas, particulares de «leer», que a veces se usan términos diferentes para indicarlas: consultar, hojear, estudiar, analizar ...

La escuela, se ha limitado, a menudo, a enseñar un solo tipo de lectura aplicada a un solo tipo de texto, coherentemente con la elección de privilegiar la acción de descifrar. Baste pensar en la uniformidad (en el carácter gráfico, en los contenidos, en el tipo de lectura que hay que utilizar) de los libros de lectura y de los manuales.

Para enseñar verdaderamente a leer tendríamos, sin embargo, que evitar una abstracta selección escolástica de textos, afrontando las lecturas de la realidad; enseñar las muchas maneras diferentes de leer; enseñar a elegir y a actuar, según el caso, la modalidad más funcional para las necesidades y proyectos personales.

En nuestros grupos de trabajo hemos individualizado algunos aspectos de la lectura que hay que cuidar en la escuela:

* La utilización de las bibliotecas de clase en sustitución del libro de texto, para poner a disposición de los chicos materiales diferentes y favore-



Proyecto	Tipo de lectura	Tipo de texto
Búsqueda de un dato concreto.	Hojeada veloz y uniforme.	Estructura rítmica, regular, uniforme (ej. guía telefónica).
Búsqueda de informaciones que interesen.	Hojeada con interés y velocidad variables, selección.	Investigación gráfica, diferenciación (periódico, panfleto).
Placer, implicación emotiva.	Lectura lineal, uniforme.	Uniforme (ej. novela).
Estudio, documentación, asimilación.	Exploración no uniforme del texto, selección, vueltas hacia atrás.	Uniforme y con soportes de tipo gráfico (ej. enciclopedia).
Acción, uso de instrumentos.	Lectura funcional, atenta a captar la información, ligada inmediatamente a la acción.	Con soportes de tipo gráfico, imágenes (ej. instrucciones para el uso).

cer la capacidad de orientación y de elección.

* La lectura de la más grande variedad posible de textos funcionales para la solución de problemas prácticos, reales (horarios, recetas ...).

* La práctica de la lectura silenciosa personal.

Hemos individualizado algunos modos de leer o «estrategias» de lectura, convencidos de que se podrían individualizar muchos otros:

Lenguaje para el ojo

Hay escrituras ideográficas como la china que se basan en signos que pueden ser traducidos en conceptos, ideas, no necesariamente en palabras concretas de manera unívoca.

Nuestra escritura, en cambio, es alfabética, es decir, es la traducción en signos de los sonidos de la lengua.

La lectura, sin embargo, permite acceder directamente por los signos

escritos a las ideas, a los conceptos, a los mensajes contenidos, a los significados. No hace falta pasar por el estadio intermedio de la oralidad, de la traducción en sonidos de los signos escritos, de la lectura en alta voz. Hay un recorrido directo de la visión de lo escrito a la conceptualización, que el paso intermedio de la sonorización no haría más que volver pesado y lento.

“La velocidad de lectura es mucho mayor en la lectura silenciosa que en la lectura en voz alta”.

Por eso, el lector adulto lee con los ojos, atento no a las palabras, sino a los significados. Por eso recuerda no las palabras con las que un concepto ha sido expresado, sino el sentido de lo que ha leído: sabría hablar sobre el contenido de un texto, pero usando palabras diferentes. Sólo en ese caso, entre otras cosas, podríamos decir que ha entendido, es decir, que ha leído verdaderamente.

El recorrido que evita la sonorización es más breve, más inmediato, más eficaz. La sonorización aleja del significado, es otra cosa que la lectura. En la experiencia escolar no son raros los casos de niños perfectamente capaces de descifrar, incluso de leer en alta voz con expresión, pero que no siempre entienden el contenido de un texto. Por otro lado, cada uno de nosotros podría leer perfectamente y «con expresión» los dos fragmentos examinados al principio sin entender nada.

Hay que tener en cuenta, además, el aspecto importantísimo de la velocidad: el lector adulto puede leer silenciosamente más de 500 palabras por minuto; en alta voz puede leer alrededor de 150 palabras por minuto.

Hacia los 8 años se puede notar ya en el niño el cambio: la velocidad de lectura es mucho mayor en la lectura silenciosa que en la lectura en voz alta. Por no hablar de los problemas emotivos que la lectura en voz alta en público desencadena en muchos niños (y desencadenaría en muchos adultos); ¡nada más lejos que la búsqueda tranquila del significado!

TEMA DE DEBATE

Pero el problema de la velocidad no sería tan relevante como para obligarnos a cambiar las costumbres escolares si las investigaciones más recientes no nos hubieran enseñado otras cosas también acerca de la lectura con los ojos.

Excepto para la lectura en voz alta, el ojo no se mueve de manera uniforme, no sigue uniformemente el recorrido del renglón, no sigue un recorrido lineal.

El ojo actúa con movimientos y fijaciones, a saltos.

Durante el 90% del tiempo de lectura el ojo permanece fijo sobre determinados puntos del renglón: durante el 10% del tiempo se mueve. La lectura tiene lugar durante el tiempo de fijación, no durante el tiempo de movimiento.

Cuanto más experto es el lector, más informaciones extrae de los tiempos de fijación y necesita menos puntos de fijación.

Por consiguiente, la lectura en voz alta, que obliga a un recorrido lineal, lento e innatural, vuelve más lento y dificultoso el leer.

“Para aumentar la competencia en la lectura es importante que el niño tenga muchas experiencias con textos diferentes”.

Además, el lector extrae informaciones fijando la atención en grupos de letras, pero también observando en su totalidad el texto y sobre todo «anticipando», formulando hipótesis sobre el significado y sobre los fragmentos sucesivos, a medida que avanza en la lectura. Esta operación ayuda a captar el sentido.

Por otro lado, el lector ... no tiene necesidad de leer todo. Salta partes del texto, sobre las que es capaz de inferir un significado, salta generalmente los trozos finales de las palabras, cuando ha entendido ya de qué se trata. Por eso, un fragmento con palabras largas, se ha demostrado, se lee más velozmente que un fragmento con palabras cortas.

La legibilidad

Una vez claro que la lectura no es sólo lineal, habría que prestar atención a los textos que se ponen a disposición de los niños, cuidando que los materiales los ayuden a desarrollar las capacidades ligadas a la lectura:

- * Orientarse en la página.
- * Formular hipótesis y adelantar significados.
- * Completar el texto sin tener necesidad de leer todo.
- * Leer con atención diferente según el proyecto.
- * Seleccionar lo que interesa.

Un elemento que puede ayudar a la lectura es la estructura de un texto desde el punto de vista tipográfico: títulos, subtítulos, espacios en blanco, colores diferentes, caracteres distintos, en vez de uniformidad y monotonía.

En cambio, por lo que se refiere al significado, la comprensión es ayudada por la redundancia, por la captación del concepto muchas veces con profundizaciones posteriores. Un texto escrito con estilo telegráfico es más difícil de entender y recordar porque todas las palabras son importantes y, si se escapa alguna de ellas, la comprensión mengua.





También la cohesión del texto, las frases coordinadas, son una ayuda para la comprensión. Es más difícil recordar informaciones aisladas que informaciones ligadas entre sí por nexos lógicos, temporales ...

Para aumentar la competencia en la lectura es importante que el niño tenga muchas experiencias con textos diferentes: el que conoce, por ejemplo, la estructura de una octavilla o de una novela, puede, más fácilmente, entenderlas.

Los adultos nos hemos formado, con la experiencia, unos esquemas textuales depositados en la memoria; frente a una comunicación escrita, sabemos decir inmediatamente de qué se trata, y eso nos ayuda.

No hay que dar por descontada esta competencia en los niños. Estos tienen que ser guiados para formarse un poco, a su vez, sus esquemas textuales entrando en contacto con men-

sajes diferentes, comparando, destacando características, clasificando.

Leer el texto

La lectura, desde los primeros momentos, debería aplicarse sobre comunicaciones reales, sobre mensajes, sobre lo que conlleva un significa-

do, sobre textos, por lo tanto.

A diferencia de frases aisladas, de fragmentos, de elementos extraídos del contexto, el texto:

* Contiene en sí mismo muchos indicios que permiten anticipaciones, hipótesis, conexiones.

* Permite analizar elementos aislados en relación con la unidad.

* Permite hacer referencia a un contexto, a una situación a la que el texto se refiere.

El texto es una estructura, no suma y yuxtaposición de partes separadas, sino conjunto de elementos ligados entre sí mediante relaciones (lógicas, temporales ...).

El texto es una estructura tan compleja que la competencia textual, dice Simone, se adquiere hacia los 11 años.

Para entender el texto son necesarias no sólo competencias lingüísticas de tipo semántico y sintáctico.

Entender el texto es también un problema cognitivo ligado a la comprensión de los nexos lógicos.

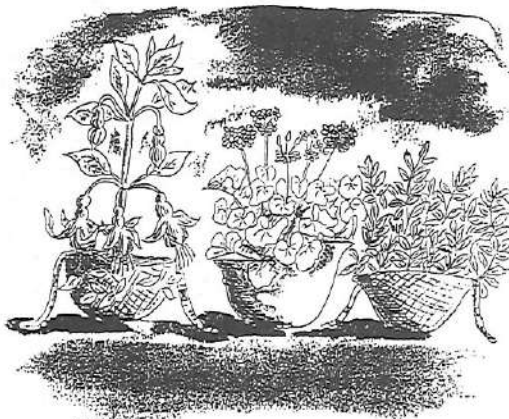
Es también un problema de competencia pragmática, ligado a la identificación del emisor, del destinatario y de la finalidad.

Es, en resumen, un problema de conocimientos generales sobre el contexto al que el texto hace referencia, de «enciclopedia» como define Parisi al



complejo de los conocimientos generales que ayudan a contextualizar un mensaje.

Traducción: Pilar Rodríguez Reina.



Nosotros ...
que luchamos por la
NO - VIOLENCIA
Nosotros ...
que defendemos
la solidaridad y cooperación
en las aulas.
Nosotros ...
que vemos cómo el mundo
se autodestruye,
reclamamos y exigimos
P A Z

M.C.E.P. Sevilla
Marzo 1991

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE FAMILIAR

Antonia Corpas Partera*



Una de las funciones primordiales de la escuela en la actualidad es la de llevar a cabo la dirección del aprendizaje de la lengua escrita de los niños.

Sin embargo, en estas notas quiero plantear cómo los padres y las madres, fuera del medio escolar, antes de que el niño vaya a la escuela, y/o colaborando con ella, pueden ser agentes directos en la adquisición de la lecto-escritura de sus hijos.

El objetivo sería introducir en el papel de padre- madre/educadores, una dimensión escrita del lenguaje, para que su hijo/a pueda ir realizando adquisiciones en este campo de una

forma natural y muy amplia en el tiempo, al igual que hace con el lenguaje oral.

Esta iniciación familiar en un aspecto cotidiano de la sociedad en que vivimos (lo escrito), le posibilitaría el acceso paulatino a una autonomía en este campo, al igual que hacemos con los demás campos psico-motores, lingüísticos y sociales de nuestros hijos.

En didáctica de la lecto-escritura hay algunas premisas que se consideran fundamentales:

1. Su aprendizaje está basado en el desarrollo oral del niño, manteniendo

una relación dialéctica con él en su evolución.

2. Necesita una relación de comunicación interpersonal positiva entre el enseñante y el aprendiz.

3. Precisa de la presencia de materiales escritos en torno al niño, para que pueda observarlos, compararlos y hacer las deducciones necesarias para apropiarse de él y conocer sus secretos.

4. Tiene una vertiente ideovisual (de captación directa de los significados), y otra de decodificación de los mensajes.

5. Está basado en la imitación de modelos lecto-escritores y la interiorización de los mismos.

Estos cinco puntos pueden desarrollarse de una manera excepcional-

*G.T. Málaga. M.C.E.P.

mente privilegiada en el seno de la familia.

Son los padres los primeros y más anhelantes seguidores de las conquistas habladas de sus hijos. Ellos son los que ya saben cuando «ya empezó a hablar», las palabras que dice, las cosas que le gustan, sus juguetes preferidos, etc.

Así pues, su nombre, «papá», «mamá», los nombres de sus hermanos, «hola», etc., escritas en carteles y presentadas al niño en una relación directa significante/significado y colocadas en las paredes de la casa, de una forma permanente, le permitirán ir conociendo la función significativa del lenguaje escrito.

Esas primeras palabras constituyen el inicio de su archivo mental y los primeros materiales para su trabajo de observación y elaboración personal.

Esa lectura inicial «a la carta», con sus palabras afectivamente personales, con sus expresiones individuales, bien pronunciadas y leídas periódicamente por padres e hijos, es una inmejorable clase de lenguaje oral, basamento esencial de las futuras conquistas del lenguaje escrito.

Con el tiempo, esa práctica de leer conjuntamente los carteles que se van construyendo, proporcionando al niño los significantes de acuerdo con su evolución lingüística y el hecho de ir los padres, actuando de modelo, van poniendo las bases afectivas a las actividades escritas.

Y en una relación natural de padres-madres-hijos, puede darse el aprendizaje de la lengua escrita, igual que se va dando el aprendizaje de la lengua oral.

Si los padres utilizan activamente tanto la gran cantidad de información escrita que circula por la vida cotidiana del hogar (etiquetado de productos), como el amplio campo del lenguaje escrito contenido en cuentos y libros infantiles, leídos diariamente, continúan favoreciendo la apropiación personal del lenguaje por parte de sus hijos.

A pesar de la existencia de experiencias que corroboran la validez de lo anteriormente descrito, su práctica no se ha generalizado. En mi opinión dos son las causas fundamentales:

a) La extendida creencia de que la enseñanza de la lectura y de la escri-

tura es cosa de expertos, es decir, de los maestros en la escuela.

b) La influencia de las teorías maduracioneistas en el ámbito escolar, que preconizaban la acumulación previa de destrezas psicomotrices y de hábitos sociales.

Yo creo que, respecto a estos dos puntos, las opiniones van cambiando, lo que supondrá unas prácticas acordes con la evolución de la opinión social.

ALGUNAS IDEAS SOBRE LECTURA

Personalmente, considero la lectura como un proceso muy amplio en el tiempo que tiene dos fases claramente diferenciadas:

1. Fase dependiente del niño respecto al adulto que le sirve de guía, de ayuda y de modelo. Es la fase que se desarrolla en familia y que se puede desarrollar en las clases de niños preescolares.

2. Fase autónoma, de independencia del niño respecto al adulto.

Considero también una separación entre la lectura, y la escritura. El primer momento muy amplio es de lectura y la escritura es un segundo



TEMA DE DEBATE

tiempo, con dos posibilidades de realizarla:

a) Una escritura mecánica, a imprentilla o a máquina, en niños muy pequeños que no tengan la habilidad para minar un instrumento gráfico.

b) Una escritura caligráfica, cuando ya se tiene dominio del instrumento para trazar rasgos.

Considero también que leer es comprender el código largo y conocer y dominar el código corto. El primero es el que permite poder aprender (y enseñar) con materiales significativos para el niño o para el grupo al que pertenece; es el que le hace entender no sólo ese texto que se le ha expuesto

güístico, una expresión de su experiencia vital. La estimulación lectora es un factor de maduración y de desarrollo del niño pequeño en esos factores psicomotores, lingüísticos y sociales de los que hablábamos al principio.

ALGUNAS NOTAS SOBRE MI EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA FAMILIAR DE LA LECTO-ESCRITURA:

Aun cuando la metodología que empleé fué, a rasgos generales, común a los dos casos, sin embargo, mirando los materiales que conservo de ellos, veo que cada una de ellas es diferente y única.

cias de Moore y Sodelgberg, que Rachel Cohen presentaba en sus libros, así como por sus propias argumentaciones.

Los significantes, eran palabras, expresiones o frases en mayúscula desde el primer momento. (Tras un tanteo en cursiva que decidí abandonar en el momento que comprobé que empezaba a escribir, al tener las mayúsculas unas características de facilidad caligráfica superiores a la cursiva). La utilización de todo tipo de significantes era adecuada a su desarrollo del lenguaje en ese momento.



sino también el contexto en el que se produjo; el que le va a posibilitar la observación de los diferentes textos y la extracción de algunos elementos, que poco a poco le llevarán, en un incremento paulatino, a ir conociendo los secretos del código corto (silábico, alfabético o fonético), y por consiguiente, entrar en la fase de autonomía inicial de la lectura de un mensaje escrito.

Considero también que el niño madura actuando en el medio, realizando adquisiciones y experiencias. El medio en este caso es cultural y lin-

Tanto los significantes utilizados para leer como el momento del comienzo, la personalidad de cada niño, mis conocimientos sobre el tema que fueron variando con el paso del tiempo y la diferencia en las obligaciones familiares que también fueron aumentando con el tiempo, hacen distintas ambas experiencias. El momento del comienzo de la presentación de los materiales escritos marca una diferencia fundamental:

1. En el primer caso, a los 3 años y 5 meses. Decidí hacer este trabajo influida por la lectura de las experien-

La escritura aparecía casi instantáneamente. Fue lecto-escritura desde el primer momento, porque la niña ya tenía determinado nivel de dominio del instrumento para imprimir. La escritura mecánica, realizada con una máquina de escribir y con una imprentilla de letras imantadas, fue simultánea a la escritura caligráfica y como otro juego más.

2. En el segundo caso el inicio fue a la edad de un año, cuando ya poseía el niño algunas palabras activas, y habiendo leído a Doman, del

que decidí no seguir la estructuración de su programación.

En esta segunda experiencia se produjo una clara y obvia separación entre la lectura y la escritura. La escritura caligráfica apareció hacia los tres años. La escritura anterior (mecánica) la realizaba con una imprentilla de cartoncitos (letras), que se adherían por medio de velcro.

Los significantes escritos en letras mayúsculas eran la versión gráfica de las palabras activas que iba utilizando el niño en cada momento. Y esos textos para aprender a leer reflejaban la evolución de su lenguaje.

En los textos y fotos que observo aparecen por orden, primero palabras aisladas, alguna expresión (p. ej.: «EL MAR», que le tenía muy impresionado), un texto de gramática pivote («COLE NO», este texto lo escribí por el contexto familiar y laboral en el que nos movemos, a pesar de que no favorecí esta fase con textos escritos para no provocar un estancamiento del lenguaje en ella). Los textos posteriores son ya frases y expresiones indistintamente.

Tanto en el caso de la niña como en el del niño, basándome en la filosofía del texto libre consistente en utilizar los propios significantes que los niños produjeran, y en utilizar la técnica de la publicidad para hacer presentes y públicos los textos, rompiendo con las teorías de la maduración y acogiéndome a postulados estimulacionistas, establecí mentalmente tres fases para aprender a leer:

- la primera, global;
- la segunda, de análisis;
- y la tercera, de automatización.

De ellas, la que realmente guarda el orden riguroso es la primera; las otras dos dependían de cada situación de aprendizaje.

Respecto al análisis, y por la influencia de los trabajos de Marta Mata, me adherí a técnicas fonéticas, utilizando también el silabismo.

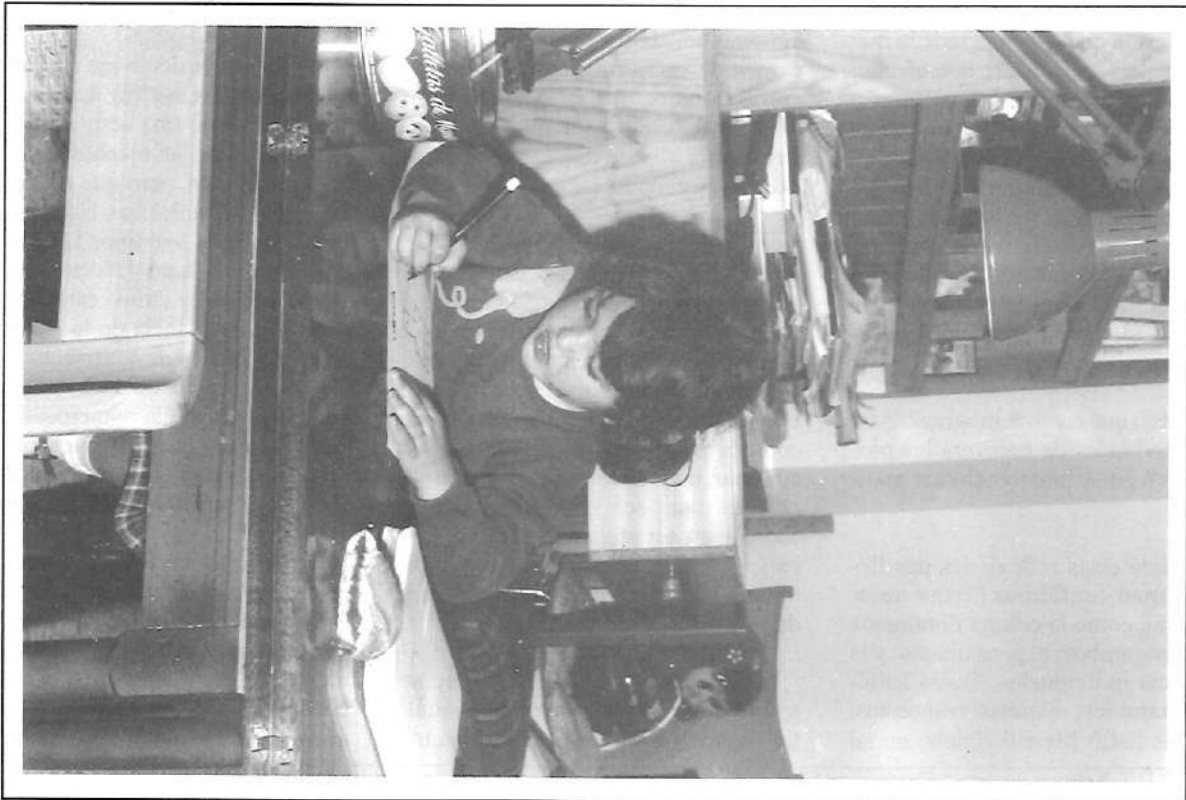
A lo largo de ambos procesos de aprendizaje pude observar la evolución de la coordinación visual y motora, de la copia de figuras, de la rotación de las letras, de las inversiones del sentido de la escritura, -a pesar de haberles presentado siempre los signifi-

cantes orientados por una flecha y acabados en un punto y leídos siempre de izquierda a derecha señalando con el dedo o con un palito-. Pude observar también cómo evolucionaba el nivel de fatigabilidad, el desarrollo de la atención, el interés por las actividades lecto-escritoras, ...

Las relaciones entre la escritura de los primeros números, las letras y el dibujo parecen conformar un todo simultáneo en la expresión gráfica. Muy interesante también es observar el papel de la afectividad a través del contenido semántico de las palabras.

Es de destacar el papel fundamentalísimo del aprendizaje de unas palabras clave en los dos casos: sus nombres, «papá», «mamá» y el de su hermano respectivo. Esas primeras palabras se constituyen en los fundamentos de su escritura, que se fueron repitiendo una y otra vez en los dibujos y anotaciones que hacían.

El tiempo dedicado a estas cosas eran algunos de los momentos diarios que pasábamos juntos.



ESCRIBIR PENSANDO

Teresa Hermoso*

«Escribir es la forma más efectiva que conozco de distanciarse del aquí y del ahora, el mejor medio de reflexión sobre aquello de lo que no tenemos un contacto inmediato»

Jerome Bruner

Todo el mundo tiene muy claro que la escritura es un importantísimo instrumento de comunicación, lo que no parece estar tan claro es la estrecha relación existente entre la escritura y el pensamiento. Escribir significa PENSAR críticamente.

Sin embargo, muchas de las actividades escritoras de la escuela son actividades rutinarias que estimulan bien poco la capacidad de pensar, con lo cual el niño aprende (1) inconscientemente que escribir no es un ejercicio de pensar, o mejor dicho, puede creer que hay que pensar pero deberíamos preguntarnos ¿qué entiende el niño por pensar a la hora de escribir? Muchos nos contestan que deben pensar lo que van a contar; puede ser que añadan que deben pensar cosas interesantes o divertidas y que además tengan sentido; otros afirman que deben pensar en no hacer faltas; aunque una vez un chaval más mayor me comentó: «si pienso en lo que escribo no puedo estar pendiente de las faltas». Les invito a que hagan la prueba ¡pregunten a los alumnos!, siempre aprendemos cosas de ellos.

Pero ¿qué entendemos nosotros? ¿qué actividades de escritura les proponemos? ¿qué intervenciones realizamos?

Quizá estas reflexiones nos lleven a afirmar con Giroux (2) que nuestra cultura, como la cultura dominante americana, embota el pensamiento y la conciencia individuales. Quizá halláramos, también, algunas respuestas, como las halló Merrill Shiels, en su

famoso artículo «¿Por qué Juanito no puede escribir?»(1)

CONTEXTOS EDUCATIVOS Y LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Freinet y Freire, entre otros muchos, creen que si la escuela da la palabra al niño, estableciendo un ambiente de relaciones simétricas, donde la cooperación sustituya a la competitividad, donde el niño hable y escriba de cosas que le interesan y su voz sea escuchada, éste empezará a ser capaz de escribir pensando.

Pero todos sabemos que no es tan sencillo, ¿basta con crear las situaciones de escritura para que el niño escriba? ¿debe el profesor intervenir de alguna forma para que los niños vayan más allá de donde por sí solos habrían llegado?

Autores como Petitjean, Halte, Smith (3) o el informe Bullock (4) piensan también que es fundamental crear ese clima del que hablábamos, así como crear situaciones de producción de escritura reales, es decir, como una función; así, haremos listados de compra para que los niños vayan a comprar, escribiremos libros como escritores, para ser impresos y leídos, cartas para ser enviadas, etc. Sin embargo, no hay un total acuerdo en el tipo de intervenciones que el profesor debe utilizar (5).

La escritura, como todo, se aprende con su uso, pero existen múltiples convenciones que difícilmente

el niño descubrirá por casualidad, pero podemos crear situaciones de escritura significativas, al tiempo que mediante actividades y preguntas, esto es, mediante enseñanza directa se le induzca al niño a profundizar y a ampliar sus conocimientos iniciales: a pensar sobre la escritura y mediante la escritura. Esta puede ser, si es reflexiva, una valiosa actividad de *metacognición*, es decir, de reflexión tanto sobre los conocimientos propios del tema del que se escribe como sobre la escritura misma.

UNA TECNICA FREINET: LA CORRESPONDENCIA

En este artículo me centro sobre una técnica Freinet (6): La correspondencia. Esta es una actividad más de escritura entre las muchas que tienen lugar en el aula, pero que reúne, entre otras, unas condiciones especiales para trabajar con los niños la capacidad de ponerse en lugar del otro o la intencionalidad del escrito, características de gran importancia en la escritura y que no debemos desaprovechar.

La correspondencia escolar genera en torno a ella numerosas actividades. Consiste en escribir a otros niños de otra escuela con los cuales se establece una comunicación regular.

Cuando surge por primera vez la propuesta de escribir a otros niños, éstos poseen ya conocimientos de lo que es una carta, porque en casa se reciben y escriben cartas; saben que las hay de diferentes tamaños, que las trae el cartero, que vienen de diferen-

* M.C.E.P. G.T. Valencia. Profesora Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.

(1) Merrill Shiels (1979), «Why Johnny can't write?», Newsweek.

tes lugares, que las escriben otras personas para decir algo, que necesitan un sello que es como el billete para viajar, etc., el conocimiento que cada niño tiene dependerá de las experiencias que su entorno social le haya proporcionado (7)

Es importante crear un espacio, un momento en que los niños intercambien sus conocimientos, que aporten modelos de cartas que tengan en casa, porque de esa exposición surgirán nuevos motivos de profundizar en el tema.

Cuando los niños de 3º de E.G.B. expusieron en un mural el tipo de cartas aparecieron las cartas de propaganda (de productos, electorales) las cartas de recibos, las cartas del banco, de la familia, las postales.

El estímulo para hablar estaba servido. Se habló de cartas que servían para diferentes cosas, de que alguna madre no había querido dejar una carta porque las cartas de los demás no se deben leer, se observó cómo se escribían las cartas (fecha, saludo, texto, despedida) y los sobres, y se vieron algunas de las normas de escritura.

Llega el momento de iniciar la escritura de las cartas; escribir se constituye en un problema que hay que resolver: ¿A quién escribo? ¿cómo empiezo? ¿qué le cuento?

Vemos cómo la correspondencia supone un magnífico recurso para poner a los alumnos en contacto con un enfoque dialéctico de la escritura que haga ver a los alumnos mediante su práctica reflexiva el proceso que existe entre:

* **ESCRITOR Y TEXTO**; el escritor escribe lo que piensa, siente y cree pero debe hacerlo de una forma tal que quien lo reciba lo entienda; ha de pasar del discurso interno al discurso escrito elaborado (8), usando las convenciones de este código en general, y más concretamente las de un tipo de texto en particular: las cartas.

Empieza a tener que reflexionar sobre las diferencias existentes entre el lenguaje hablado y el escrito; la situación en que se produce es diferente ya que la persona a quien se dirige no está presente.

* **ESCRITOR Y LECTOR**; el escritor debe pensar en el receptor, ser capaz de cambiar de su marco de referencia al del lector, tanto si lo conoce como si no. ¿Quién es? ¿qué sé yo de él? ¿qué quiero conseguir de él? o lo que es lo mismo, cuál es el propósito de la carta. No es lo mismo escribir a un compañero enfermo que conocemos y cuya intención es interesarse por su salud y animarle, que la de escribir a otro niño al cual no conocemos y cuyo propósito es iniciar una amistad.

* **LECTOR Y TEXTO**; el lector al recibir la carta ha de ponerse en el lugar del escritor y tratar de entender lo que el texto dice explícita e implícitamente; el lector reacciona ante el texto de diferentes formas, reacciones que, por otra parte, el escritor debe haber previsto para que su mensaje sea eficaz.

LA REESCRITURA COMO UNA ACTIVIDAD DE METACOGNICION

El escritor debe acostumbrarse a RELEER las cartas para evitar las ambigüedades fruto de muchos malentendidos.

Con la relectura se inicia un proceso al que todos los alumnos deben estar ya habituados: la REESCRITURA, y con ella debemos plantearnos el tema de las correcciones. Yo soy partidaria de realizar la corrección conjuntamente con el alumno; es una corrección en la cual intento al máximo que sea el mismo alumno quien se percate de aquello que puede ser mejorado. La ayuda consiste simplemente en escuchar la lectura, en voz alta, que él mismo hace de su texto, leerle su texto a modo de «espejo», mostrarle indirectamente alguna incoherencia o a indicarle directamente alguna convención, cómo y cuándo usarla. Lo que se pretende es que el niño piense sólo o con el adulto. La relación entre el niño y el adulto es de diálogo; «¿Qué querías decir aquí? ¿Crees que lo entenderá tu amigo? ¡Mi-

ra lo que le cuento! ¿Cómo podría decirle...? ¿Crees que le gustará...?»

Las correcciones no son en absoluto sanciones sino mejoras en el proceso continuo de enseñanza/aprendizaje: mejora del alumno y del maestro.

Estas correcciones ocupan mucho tiempo pero estoy totalmente convencida de la inutilidad de las correcciones en «rojo» en las cuales el niño no participa. Más vale una corrección de este estilo que cien de las otras (9).

Por otra parte, en el caso de la correspondencia solamente corrigen conmigo aquellos niños que quieren que yo lea su carta, creo importante preservar el derecho «al secreto» consustancial a la correspondencia.

Los profesores con frecuencia olvidamos la importancia que para la educación tiene el aprendizaje entre iguales (10), desaprovechando la oportunidad de organizar de otra forma las relaciones sociales del aula, organización que descarga al profesor de una serie de tareas rutinarias pudiendo así ocuparse de otras.

Los niños también se ayudan entre ellos, escuchándose, animándose, sugiriendo, cuestionando el trabajo del otro (creando conflictos cognitivos) y buscando juntos soluciones, lo que ayuda a una mejora del conocimiento individual e integra otras perspectivas ante el problema, en este caso, de escritura. Este trabajo cooperativo inter pares, además, ayuda también al escritor a hacer «visible el concepto de audiencia» (Forman y Cazden, 1984)





que el niño de estas edades suele olvidar con frecuencia. Evidentemente, este contexto de cooperación debe ser creado y aquí el profesor juega un papel central, brindando entre otras cosas un modelo de trabajo que vicariamente luego es reproducido en gran parte por sus alumnos.

Pero la correspondencia personal con carácter funcional, en la escuela, es una actividad muy esporádica; en el aula existen otros muchos momentos más apropiados para un aprendizaje más sistemático de la escritura de cartas y que no falsee la situación de producción. Me refiero a la escritura de:

* **CARTAS COLECTIVAS**, que surgen para resolver problemas cotidianos. Son cartas escritas al ayuntamiento reclamando reparaciones y mejoras en la escuela, son cartas de protesta a la prensa o carta homenaje a María Zambrano, por ej.

Estas cartas sirven también para ver cómo el destinatario, al tener otro estatus, recibe un tratamiento distintos, ya que la intención de cada una de estas cartas es diferente y el lenguaje, si quiere tener éxito, debe adecuarse a la intención, al tema y al destinatario.

* **CARTAS NO FUNCIONALES**, de creación literaria

Las correcciones de éstas se realizan en grupo y/o colectivamente mediante la utilización de la pizarra o

una fotocopia del original en el cual los grupos proponen correcciones razonando el porqué y proponiendo alternativas posibles.

CONCLUSION

El trabajar la correspondencia haciendo hincapié en la reflexión de lo escrito ha supuesto no sólo las ventajas propias de esta actividad sino otras que yo no había considerado suficientemente.

Así pues, puedo concluir que mediante la correspon-

dencia:

* Los niños encuentran en ella un estímulo para escribir sobre temas propios y de interés.

* Si tenemos en cuenta que la mayoría de textos que los niños escriben y leen van dirigidos a un público que está presente, esta actividad pone al niño en situación de captar una de las finalidades de la escritura: comunicarse a distancia. Esta no presencia del emisor hace que el niño comprenda mejor exigencias «escolares» como la precisión, la legibilidad de su letra, etc. Le hace pensar en el otro y abandonar su propio marco de referencia.

* Los diferentes tipos de cartas nos ofrecen una cantera para trabajar el léxico, la sintaxis y la organización textual.

* Las cartas tienen una progresión temática, es decir, en cada carta los niños saben más del otro, con lo cual son otras cosas nuevas las que deben preguntar, sin embargo esto ofrecía gran dificultad a algunos niños. Han de tener presente la carta que acaban de recibir y las anteriores.

* Las actividades que genera son variadísimas ya que los niños se intercambian libros elaborados por ellos de cuentos, diario, libro del barrio... también todo tipo de cosas por ellos fabricadas, que incluso explican a sus amigos cómo hacerlas. La correspondencia nos brinda oportunidades de contextualizar actividades tornándolas significativas, al tiempo que muchas

de ellas nos permiten un enfoque globalizador.

* En la correspondencia encontramos pues, entre otras, una situación en la que los niños escriben pensando y piensan sobre la escritura. Y donde el maestro aprende mediante los problemas que los textos de los niños le plantean.

Valencia, 28 de marzo de 1990.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) BOURDIEU, P (1967), «Systèmes d'enseignement et sistemas de pensée», Revue International de Science Sociale, 1967, v. xix, núm. 3, págs. 367-388.
- (2) GIROUX, H.A. (1990), «Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales». En Giroux, H.A. Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidós-MEC. Págs. 99-120.
- (3) HALTE, J.F. (1986), «Les conditions de production de l'écrit scolaire». En Meyer, J.C. Apprendre/enseigner à produire des textes écrits. Bruselas. De Boeck.
- PETITJEAN, A (1988), «Pratiques de l'écriture et théories du texte», Le Français dans le monde, n° 125, págs. 53-58.
- SCARDAMALIA, M y BEREITER, C. (1986) «Research on written composition». Witrock, M.C. Handbook of research teaching. Nueva York. Mcmillan. Págs. 778-803.
- SMITH, F (1982), Writing and the writer. Londres. Heineman.
- (4) BULLOCK, A (1975), A language for life. Report of Committee of Inquiry Appointed Secretary State for Education and Science: Her Majesty's Stationery Office.
- (5) CASSANY, D (1987), Ecrire Descriere. Barcelona. Ampuries.
- SERAFINI, M.T. (1989), Cómo redactar un tema. Barcelona. Paidós.
- (6) PETINI, A (1975). Célestin Freinet y sus técnicas. Salamanca. Sígueme.
- (7) COOK & GUMPERZ, J. (1988), La construcción social de la alfabetización. Barcelona. Paidós/MEC.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Méjico. S. XXI.
- WELLS, G. (1988), Aprender a leer y escribir. Barcelona. Laia.
- (8) VYGOTSKY, L.V. (1965). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade.
- (9) GALTON, M (1986), «La investigación del aula y del profesor». En Galton, M y Moon, B. Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. Barcelona. Martínez Roca. Pág. 316.
- (10) COLL, C. (1984), «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar». Infancia y Aprendizaje, n° 27/28. Págs. 119-138.
- FORMAN, E.A. y CAZDEN, C.B. (1984), «Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales». Infancia y Aprendizaje, n° 27/28, págs. 139-157.