

## **PANEL LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

### **LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN EDUCACIÓN BÁSICA Y ESPECIAL.**

**Prof. Mgter. Susana Ortega de Hocevar. Instituto de Lectura y Escritura. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. [hocevar@nysnet.com.ar](mailto:hocevar@nysnet.com.ar), [ilecesc@feeye.uncu.edu.ar](mailto:ilecesc@feeye.uncu.edu.ar)**

Me pareció oportuno compartir con ustedes en este panel, dedicado a la formación de los futuros formadores, reflexiones suscitadas tanto en el dictado de la cátedra “Didáctica de la lectura y la escritura”, como en la Asesoría del Departamento de Aplicación y , también, en la dirección del Proyecto de Investigación: “*Adquisición de la lectura y la escritura en niños sordos en una escuela bilingüe*”.

Son numerosos los estudios dedicados en la actualidad a la importancia de la educación en la sociedad contemporánea. Es evidente que en la sociedad actual juega con ventajas el que posee información, sabe cómo acceder a ella y cómo interpretarla. Nuevamente nos situamos al filo de la navaja entre distintos tipos de ciudadanos: aquellos que pueden interpretar , aquellos que sólo pueden usar y aquellos que quedan fuera de la sociedad y dependen de ella para sobrevivir. en otras palabras “*entre los que conocen y los que no conocen*”<sup>1</sup>. En la actualidad, la formación es la alfabetización tecnológica que se constituye en el mecanismo más adecuado para que la integración social y participación de los individuos esté asegurada mediante canales democráticos.

Las sociedades intentan acomodarse a los nuevos tiempos transformando el sistema educativo en sus diversos componentes: currículum, profesores, organización.

Los tiempos actuales son tiempos de cambio. la sociedad está cambiando. El cambio es la característica determinante de nuestro sistema educativo. Se han introducido cambios: en el currículum, en la estructura del sistema, en la ampliación de la enseñanza obligatoria, en la forma de trabajo de los profesores, el tratamiento de la diversidad en el aula, por citar algunos. Y los cambios no han terminado.

En general, podemos decir que estos cambios han sido impuestos, Han sido cambios promovidos por las Políticas Educativas de distintos gobiernos. Podríamos denominarlos siguiendo a García (1999) “*verticales*” para diferenciarlos de los cambios “*horizontales*” que intentan buscar las innovaciones desde la institución misma, aunque esta modalidad no es la

---

<sup>1</sup> “Enseñanza y aprendizaje. Hacia la sociedad del aprendizaje” Documento de la Comunidad Europea (p.9)

más común ya que las escuelas tradicionalmente se han concebido como organizaciones “*adaptativas*”, es decir, que se acomodan a las demandas externas.

Para que un cambio se concrete hay que tener en cuenta que todos los actores involucrados en el mismo: sus alumnos, sus profesores, la comunidad educativa deben estar convencidos de la necesidad del mismo, confiar en él y prever todos los inconvenientes que se puedan presentar. Está de más afirmar que ni los profesores ni las escuelas cambian porque así los decidan las políticas educativas, pero también hay que tener en cuenta que no siempre es fácil lograr un cambio aunque estén dadas las condiciones que enumeré en primer término.

En nuestra unidad académica desde hace muchos años, cuando todavía era la Escuela Superior de Formación Docente, ya se advirtió la necesidad de otorgar un espacio propio en el currículum a la problemática de la lectura y escritura inicial y se incluyó en el Plan de estudios una asignatura denominada *Metodología de la lectoescritura*. Cuando se transformaron los planes, en virtud de su adaptación al marco de la ley Federal de Educación y de la nueva formación de grado universitario, se modificaron no sólo los contenidos sino también la denominación. Su actual nombre: *Didáctica de la lectura y la escritura* refleja el nuevo posicionamiento. A pesar del cambio tanto los alumnos, como los graduados o los docentes en servicio siguen hablando de lectoescritura y “enseñando” lectoescritura, es decir que el cambio como decíamos antes, parece estar sólo en los papeles. Cambiamos el paradigma en la formación pero no en las prácticas del aula a las que está llegando muy lentamente. Esta situación se da en nuestra provincia, más allá de todos los cursos de capacitación y perfeccionamiento, tanto en educación básica de niños con escolaridad común como en niños con necesidades educativas especiales. Frente a esta problemática difícil de resolver resuenan en mis oídos las palabras pronunciadas por Juan Ignacio Pozo en el Congreso Debates y Utopías (Buenos Aires, 2000): *el constructivismo está en los libros, en las conferencias, en los cursos de capacitación, en las discusiones de especialistas y docentes ...pero no ha llegado aún al aula.*

Intentar dar una posible solución a este problema del cambio real de paradigma implica una doble reflexión:

- a- sobre el marco teórico o conceptual que se debe conocer para orientar el proceso, y
- b- su relación con la práctica que se ha de ejercer en las situaciones cotidianas de clase.

#### **a- En torno al marco teórico.**

El tratamiento del tema implica tomar una postura frente a la alfabetización, ya que ninguna práctica educativa es neutra. Dependerá de la concepción de alfabetización que se asuma el enfoque que se le de a su enseñanza. Coincido con Berta Braslavsky (1991) en que a la hora de optar por una definición de alfabetización no se elija una de tipo pragmático *“adaptada al nivel más bajo, y por eso no se acepta que alfabetizar significa simplemente*

*inducir la lectura y la escritura mecánica de letras, sílabas y oraciones sin sentido, ni tampoco el logro de la codificación y decodificación de grafemas y fonemas en palabras”.*

Tradicionalmente el concepto de alfabetización estuvo ligado al dominio del código, lo que originó un paradigma, que denominaré I, de enseñanza centrado en prescripciones metodológicas acerca de cuál era la forma más conveniente de enseñar el código en sí. Esta postura, basada en una concepción perceptivo-motriz de la escritura y la lectura, se vinculó al concepto de “madurez” para estas dos macrohabilidades lingüísticas que dio lugar a los contenidos de “aprestamiento” y a los “test” de predicción de la madurez que durante tantos años han tenido vigencia en la escuela y que aún hoy no están desterrados. Este paradigma, enmarcado en una corriente lingüística que postula una relación de subsidiariedad de la escritura con respecto al lenguaje oral, es decir que adopta una concepción fonográfica y transcriptivista de la escritura, concibe la enseñanza de la escrita disociada del lenguaje escrito y centra su interés en desarrollar competencias del niño, en tanto escritor, focalizadas en habilidades perceptivo motoras. El aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica y el docente, en consecuencia, está preocupado por las prescripciones metodológicas más adecuadas para el dominio de dicha técnica. Esto origina una escisión en el proceso de aprendizaje. Primero se enseña la notación o el código escrito y, en segundo término, recién cuando el código se domina ampliamente, el lenguaje escrito tal como aparece en la cultura

El abordaje de la enseñanza de la escritura desde esta perspectiva fue resuelto a través de métodos que se clasificaron en sintéticos o analíticos según las habilidades perceptivas puestas en juego, previo paso por un período de aprestamiento que, en lo didáctico, se concretó en actividades dirigidas a los componentes neuro-psicomotrices de los procesos tanto de lectura como de escritura.

Berta Braslavsky (1962) atribuye a Comenio no sólo el haber dado origen a la Pedagogía propiamente dicha cuando comenzó a desarrollar el interés por extender la instrucción pública a las masas, sino que también considera que este autor es quien abrió el largo camino que se fue recorriendo desde entonces para definir el método más eficaz y más rápido para aprender a leer y escribir.

Se entabló así lo que esta investigadora denominó “*la querrela de los métodos*”. Tanto los métodos de “marcha sintética” como los de “marcha analítica” ya sea en el inicio o al finalizar el proceso se centran en las combinaciones de grafemas y fonemas, descuidando aspectos fundamentales relacionados con los procesos constructivos del sujeto del aprendizaje: la competencia lingüística y la capacidad cognitiva.

Algunos de ellos, tanto sintéticos como el de la palabra generadora, se utilizan casi masivamente en escuelas de escolaridad común y especial de nuestra provincia, en la actualidad. Considero que amerita una investigación seria determinar cuáles son las causas de esta larga vigencia, que en el caso de “la palabra generadora” arranca a fines del siglo XIX.

La adopción de una concepción más profunda de alfabetización , tal como la que proponen Alisedo, Melgar y Chiocci (1994), que es la que asumimos en el desarrollo de la cátedra Didáctica de la lectura y la escritura:

*“El ser alfabeto supone un cambio en la condición humana: el pasaje de la competencia lingüística exclusiva que consiste en hablar una lengua natural primaria a la competencia semiótica que consiste no solamente en aprender a leer y a escribir esa lengua sino en la posibilidad de ampliar el universos cognoscitivo humano en función de la interacción de los dos códigos lingüísticos fundantes”*

nos acerca a un nuevo paradigma , que adopta una concepción lingüística de la escritura de relativa autonomía con respecto de la manifestación oral del lenguaje. Se concibe a la escritura como un sistema de representación del lenguaje, en contraposición a la concepción transcriptivista del paradigma. No se admite una disociación entre la escritura y el lenguaje escrito sino por el contrario se busca la integración de ambos. Se concibe al aprendizaje como un proceso de índole conceptual . Se tienen en cuenta las representaciones y procesos conceptuales que realiza el niño para la construcción del sistema de escritura alfabético como así también los saberes y procesos cognitivos implicados en el escribir. Se parte del desarrollo de las competencias vinculadas a la producción escrita en situaciones comunicativas, es decir, la capacidad para desarrollar textos escritos coherentes y correctos. El docente cambia su rol y, en lugar de centrar su interés en las prescripciones metodológicas, basa su accionar en propuestas constructivistas, interaccionistas.

La postura que postula este Paradigma , se sustenta en varios ejes teóricos:

- Los procesos de representación del sistema alfabético de escritura en sujetos en vías de alfabetización o alfabetización emergente.
- Los procesos de comprensión y producción textual elaborados en el marco de la Psicología cognitiva,
- Las consideraciones acerca de los textos, que adopta formulaciones básicas de la lingüística textual,
- Los aportes pedagógicos-didácticos de las teorías constructivistas e interaccionistas.

En estos modelos se concibe el proceso enseñanza-aprendizaje como una relación en la que intervienen tres componentes o subsistemas en constante interrelación: el saber o contenido, el alumno y el docente.

Dado que ya he hecho una breve referencia al saber abordaré algunos consideraciones referidas al niño y al docente.

#### **- El niño**

En este paradigma se considera al niño como un sujeto activo. El niño, al estar inmerso en una cultura alfabetizada, elabora conceptualizaciones acerca de la escritura y el lenguaje escrito . Estas escrituras históricamente han sido consideradas como “garabatos”, “puro juego”

o hacer como si” se supiera escribir. Sólo en las últimas décadas, a partir de los 70, se comenzó a dar importancia a estas escrituras espontáneas, que no son el resultado de la copia, sino de las exploraciones que realizan los niños acerca de lo que es la escritura o de las funciones que ésta tiene. Vigotsky , a principios de siglo, ya había señalado la importancia de estas primeras escrituras, que él denominó la “*prehistoria del lenguaje escrito*”, cuyo primer antecedente está en el gesto, luego en el desarrollo del simbolismo a través del juego, del dibujo y, finalmente, del lenguaje escrito. En la actualidad se le ha dado a estas primeras manifestaciones del niño la denominación de alfabetización emergente: “*las conductas de lectura y escritura de los niños pequeños que preceden a la alfabetización convencional y luego evolucionan hacia ella* “ ( Sulzby, 1992).

Los estudios más conocidos son los realizados a fines de la década del 70 por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) basados en el método clínico de Piaget y el de Yetta Goodman (1982) quien cita como antecedentes a Piaget, Vigotsky y Halliday. Consideran que los niños no escolarizados poseen cierto “saber” acerca de la escritura aunque este saber no sea socialmente aceptado como “conocimiento”.

Estos investigadores advierten sobre la importancia de que este proceso que realizan los niños no se interrumpa con el comienzo de la escolarización.

Desde esta postura el aprender a escribir no sólo supone adquirir un sistema de escritura sino que también supone adquirir las condiciones de uso de este sistema en el contexto social en calidad de lenguaje escrito. Y esto es así porque el *saber escribir* está constituido por un conjunto de saberes vinculados a la producción de la escritura en situaciones comunicativas. Debido a ello los procesos implicados en el acto de escribir comprenden desde la habilidad motora gráfica a actividades más complejas como concebir el destinatario, el tipo textual, el contenido, etc. entre tantos otros subprocesos involucrados. Cada uno de estos subprocesos constituye un *saber hacer* particular que deberá organizarse en torno a un proyecto de actuación. Los diferentes *saber hacer* específicos que intervienen en el acto de escribir se integran en un programa que los coordina para cada situación de escritura (Milian, Guasch y Camps, 1991). Es tan complejo el saber escribir que Halté considera que es un “*metasaber cognitivo. Siguiendo la orientación dada a partir del proyecto , un escritor organiza diversos saber hacer disponibles, particulares y complejos. Se caracteriza por un elevado grado de inventiva*” (citado por Milian, Guasch y Camps)

Se desprende de estas afirmaciones la importancia de precisar cuáles son los *saber hacer* requeridos en el acto de escribir. Milian, Guasch y Camps consideran que los saberes disponibles en el escritor competente son de dos órdenes: ***declarativos y procedimentales.***, que no desarrollaré por el tiempo establecido para la ponencia. La tradición pedagógica, representada en esta exposición en el Paradigma I circunscribe estos saberes a los conocimientos acerca de la lengua, ordenados de los más sencillos a los más complejos según

el criterio de unidades manipulables: grafías, palabras, frases. Estos saberes declarativos han tenido y tienen un papel central en la construcción del saber escribir. Pero, en el Paradigma II tienen relativamente poca influencia en la capacidad de escribir (Graves, 1978, Bronsckart y Besson, 1988), sobre todo si se los adquiere en forma descontextualizada, al margen de la tarea que los integra y organiza. Los aportes de la lingüística del texto ponen de relieve que hay otros conocimientos declarativos o conceptuales que entran en juego en el proceso de escritura tales como: el conocimiento de la situación de escritura, el conocimiento discursivo y el textual. Se otorga igual importancia a los procedimentales: planificación, textualización y revisión de lo escrito.

- **El docente.**

El docente debe diferenciar en el proceso de alfabetización inicial dos tipos de desarrollo:

- a- los que el niño puede realizar por sí mismo,
- b- aquellos en que el adulto juega un rol fundamental en tanto mediador de los aprendizajes.

Esta diferenciación se debe tener clara ya que algunos autores, como K. Goodman, consideran que el aprendizaje del lenguaje escrito es una adquisición que el niño realiza tan natural y espontáneamente como aprendió a hablar. Considero, basada en las numerosas investigaciones y en mi experiencia como asesora del Nivel Inicial y del Primer Ciclo de la EGB que el proceso *alfabetizador* requiere de la intervención de una persona *alfabetizada*.

**c- En torno a la práctica docente**

En función de lo expuesto voy a enunciar y desarrollar brevemente los principales ejes que debe abordar el *docente alfabetizador*, es decir, cuáles deben ser sus principales estrategias didácticas:

- **Intervención** tanto en el proceso de alfabetización emergente como convencional. Sus intervenciones deben incluir los siguientes aspectos :
  - *contingencia semántica*: puede adoptar diferentes formas: repeticiones, reestructuraciones, continuaciones del tópico .
  - *lecturas de textos*: son numerosas las investigaciones que han demostrado la incidencia favorable de la lectura de todo tipo de textos, pero sobre todo los narrativos, en la adquisición del lenguaje escrito, por su contribución a la internalización del esquema narrativo. La lectura frecuente de cuentos a los niños contribuye, además, al desarrollo del vocabulario, la adquisición de conocimientos sobre el libro y su manejo, sobre la orientación de la escritura ( horizontalidad, direccionalidad, linealidad), la identificación de palabras, distintos tipos de letras, etc.

- *hacer partícipe al niño de acciones de lectura y escritura*: para su planificación hay que tener presente el concepto de “andamiaje”<sup>2</sup>
- *instrucción directa*: es necesaria en muchas oportunidades y no debe ser dejada de lado en ninguna postura didáctica.
- **La interacción**: en situaciones de comprensión y producción de textos, con formas discursivas variadas y con multiplicidad de textos en portadores originales y en situaciones comunicativas concretas, que complementan y se alternan con las ya mencionadas como intervenciones.
- **La sistematicidad**: las actividades de lectura y escritura no pueden constituir actividades aisladas, sino que se insertan en *proyectos de lectura y de escritura* a través de los cuales el niño, con la ayuda del docente, pueda concretar los procesos esenciales del lenguaje escrito, tanto para la comprensión como para la producción.

En consecuencia, dentro de este paradigma, se concibe a un docente que:

- ✓ más que centrarse en las prescripciones metodológicas debe basarse en los aportes pedagógicos de las teorías constructivistas y interaccionistas, de índole cognitiva que lo llevaran a la búsqueda de estrategias adecuadas para cada circunstancia educativa.
  - ✓ más que preocuparse por que los niños aprendan la escritura de las letras aisladas debe lograr en que los niños aprendan las características esenciales del lenguaje escrito
  - ✓ más que desarrollar habilidades motoras específicas le preocupa que desarrollen competencias vinculadas a la producción escrita en situaciones comunicativas reales.
  - ✓ más que “escriban” copiando dejarlos experimentar y reflexionar con la escritura.
  - ✓ más que esperar que escriban textos “impecables” desde el punto de vista de su presentación formal, espera que desarrollen un tema experimentando los primeros mecanismos de cohesión y coherencia.
- ✓ **En síntesis: en palabras de Vigotsky: más que en enseñar la escritura de las letras enseñar el lenguaje escrito**

---

<sup>2</sup> Concepto de Bruner una de cuyas formas más habituales es el formato (interacción contingente entre dos partes actantes, en el sentido de que una de las respuesta de cada miembro depende de la del otro). Por ejemplo en las primeras lectura de libros de imágenes se pueden crear formatos o rutinas que otorgan al niño contextos altamente predecibles, pero no rígidos, que lo ayudan a participar en estas situaciones y a ir internalizando conocimientos acerca del tipo de lenguaje en que están escritos los libros, las relaciones entre los dibujos y el texto, los tipos de textos, etc.

## Bibliografía:

- ALISEDO, G., MELGAR, S. CHIOCCI, C. (1994), *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.
- BRASLAVSKY, Berta (1962), *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Kapelusz.
- BRASLAVSKY, Berta (1991), *La escuela puede*, Buenos Aires, Aique.
- BORZONE DE MANRIQUE, Ana María (1994), *Leer y escribir a los cinco*, Buenos Aires, Aique.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GARCÍA, Carlos Marcelo (1997), "La naturaleza de los procesos de cambio" en GARCÍA, Carlos M., LÓPEZ YÁNEZ, Julián (coordinadores), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Buenos Aires, Ariel.
- GOODMAN, Yetta ((1982), "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños" en FERREIRO, E., GÓMEZ PALACIO, M. (comp), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- MATTEODA, María Celia ( (1998), "Alfabetización: panorama y alternativas pedagógicas" en VÁZQUEZ, A., MATTEODA, M.C., (editoras) *Escribir en la escuela*, Río Cuarto, Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- MATILLA, Mónica y otras (1993), *Aproximación epistemológica para la reestructuración del diseño curricular del Departamento de Aplicación*, Mendoza, E.S.F.D.
- ORTEGA DE HOCEVAR, S (2000), *Alfabetización, modalidades, paradigmas*, Mendoza. F.E.E. y E.
- SULZBY, E., BARNHART, J.,(1992) "La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores" en IRWIM, J., DOYLE, A., (Comp), *Conexiones entre lectura y escritura*, Buenos Aires, Aique.
- VYGOTSKY, LEV. S, (1992), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Fausto.
- VYGOTSKI, L.S., (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Crítica.
- WERTSCH, J. (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.