

REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO Y MARCOS TEÓRICOS QUE LOS SUSTENTAN¹

ESTHER POBLADOR PLOU

RESUMEN

En el siguiente trabajo se pretende generar reflexión acerca de la práctica educativa en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito. Detrás de cada actuación pedagógica que se lleva a cabo, se puede apreciar un marco teórico que la sustenta. Es necesario ser conscientes de que ideología guía nuestra práctica, para favorecer situaciones de enseñanza-aprendizaje que posean mayor coherencia y así poder potenciar un desarrollo lo más óptimo posible de los alumnos y una evolución personal de los maestros como profesionales de la educación.

ABSTRACT

The following work intends to generate reflection on the teaching-learning process of the written language. Every teaching situation is based on a framework of theory. It is necessary to be aware of the ideology that guides our teaching to allow more coherent teaching-learning situations and thus favour optimum development in the students and personal development in the teachers as education professionals.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje significativo, Modelo bottom-up, Modelo top-down, Perspectiva lineal-modular, Perspectiva holístico-constructiva, Perspectiva integradora, Propiedades del sistema de escritura, Propiedades de los tipos de texto.

KEY WORDS

Meaningful learning, Bottom-up model, Top-down model, Lineal-modular perspective, Holistic-constructive perspective, Integration perspective, Properties of writing, Properties of text types.

El trabajo que se desarrolla a continuación podría enfocarse de diferentes maneras, incluso se podría profundizar en cada uno de los aspectos que se contemplan en el mismo. La finalidad tampoco es abordar un tema y trabajarlo con profundidad, sino realizar un análisis de una parcela de la realidad basado en la propia experiencia docente en este campo, apoyado y funda-

mentado teóricamente. Para ello me centraré en las diferentes situaciones que me he encontrado en las escuelas, sin pretender generalizar ni reducir la realidad a los aspectos aquí desarrollados.

En nuestro país, tal y como apunta Santiago Molina (1991), se tiene tradición en la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura. Es un hecho importante, ya que no son procesos independientes, sino que están directamente relacionados. Aunque éste no es el tema central del presente trabajo, considero fundamental partir de la idea de que los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, deben abordar al mismo tiempo lectura y escritura.

El aspecto que realmente nos ocupa, es cómo se lleva a cabo en la práctica educativa la enseñanza de ambos procesos. Ambos tienen sus propios métodos de enseñanza, pero éstos se pueden englobar en tres perspectivas más generales (desarrolladas por Escoriza, en 1996): la lineal-modular (modelo bottom-up), la holístico-constructivista (modelo top-down) y el modelo interaccionista, que está influenciado por los dos anteriores.

Empezaré reflejando diferentes situaciones que son muy frecuentes en la vida cotidiana de las escuelas, los aspectos más valorados por parte de los docentes, materiales que se utilizan con más frecuencia, etc. Todos estos elementos reflejan una manera de entender y conceptualizar el lenguaje escrito y los procesos de enseñanza-aprendizaje que implican.

Las situaciones que se analizan están centradas en valoraciones que los maestros hacen de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura de los alumnos de primer ciclo de Educación Primaria (tanto de origen español, como de otros países, con la dificultad añadida del aprendizaje del idioma).

Por último, señalar que cuando se utiliza el género masculino, como maestro, alumno, niño, hace referencia tanto al masculino como al femenino.

1. SITUACIONES LECTO-ESCRITORAS

Lo primero que llama la atención al oír a un alumno que está leyendo es si comete errores de transcripción fonética (correspondencia fonema-grafema), su velocidad lectora (cómo es de hábil al realizar la transcripción), si silabea y la entonación (si es adecuada en cada texto, etc.). Estos aspectos acaparan enormemente la atención de los maestros.

Cuando todos estos aspectos se dominan, se considera que el alumno ya sabe leer. De esta breve introducción ya se puede desprender una primera forma de entender qué es la lectura: traducir o decodificar el lenguaje escrito en lenguaje oral.

Posteriormente, la atención del maestro se centra en la comprensión. En este momento pueden darse diferentes situaciones y razonamientos: cuando un alumno no domina o tiene dificultades en alguno de los aspectos señalados anteriormente (silabea al leer, es lento, no entona

adecuadamente y/o confunde unas letras con otras), la conclusión a la que se llega es que probablemente tiene dificultades de comprensión porque no sabe leer correctamente.

La comprensión lectora es un aspecto importante y que merece especial atención. En abundantes libros escolares, cuando se trabaja la comprensión, se realiza de la siguiente manera:

- se propone la lectura de un texto determinado.
- se realizan preguntas sobre el texto.

En teoría, las respuestas a dichas preguntas son las que indicarían si el alumno ha entendido el texto o no. Pero lo que quiero resaltar es que tales preguntas suelen requerir respuestas literales del texto. Esto denota una determinada manera de entender qué es la **comprensión lectora** (que será analizada más adelante en el apartado de teoría percibida).

*En ningún caso pretendo dar a entender que no se deben realizar este tipo de preguntas, pues con ellas se desarrollan una serie de estrategias que se han de tener en cuenta y se han de trabajar **de manera consciente** por parte del docente: favorecen la habilidad de detectar una información concreta mediante un recorrido visual rápido sobre el texto y también para potenciar sentimientos de éxito en los alumnos que tienen con frecuencia sensación de fracaso, entre otras.*

2.- MATERIALES EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

En el mercado existen cantidad de materiales de enseñanza de lecto-escritura, pero, a modo de ejemplo, menciono dos de ellos utilizados con gran frecuencia en nuestras escuelas:

- **«Fichas de aprendizaje y refuerzo de lecto-escritura»** del *Ministerio de Educación y Ciencia*. Este material comienza trabajando las vocales, y señala que es necesario afianzarlas antes de pasar a trabajar las consonantes. Cada letra se trabaja individualmente, pasando por la palabra (vocabulario) hasta llegar a formar la oración. Se trabaja por separado la grafía de la letra, discriminación visual y auditiva, vocabulario con dicha letra, copias de vocabulario, autodictados, etc.

Estos materiales pueden ser útiles, pero se deben seleccionar las actividades a realizar teniendo en cuenta la edad del alumno, sus conocimientos previos, sus motivaciones, etc. Se pueden utilizar como complemento en las sesiones de trabajo, sin reducir éstas a seguir paso a paso este material.

Con estas fichas se pretende trabajar conjuntamente lectura y escritura, pero en ambos casos, la línea ideológica que guía el trabajo y que se puede desprender es el modelo ascendente del lenguaje escrito.

- Las editoriales de libros escolares, generalmente, cuando abordan la enseñanza de la lectura y escritura en el primer ciclo de Educación Primaria utilizan del método de trabajo letra a letra hasta llegar a las unidades superiores de texto (como en el caso anterior). Es habitual encontrar libros que comiencen presentando letra a letra todas las letras, después las sílabas directas, las sílabas inversas y varias palabras que contienen dicha letra. En cuanto a escritura se practica la grafía de cada letra, la copia (repetición y repetición de cada aspecto que se esté trabajando en ese momento), etc.

Al igual que con los materiales anteriores, se percibe una línea de trabajo que se corresponde con el modelo ascendente para la enseñanza de la lectura y escritura.

Al mencionar estos materiales no pretendo decir que todos los que se encuentran en el mercado sigan la misma línea de trabajo. Pero sí es necesario reflexionar sobre la tradición tan arraigada que ha existido, y sigue existiendo, en nuestro país de llevar a cabo la enseñanza del lenguaje escrito basándose en una concepción lineal-modular (correspondiente al modelo ascendente de entender la lecto-escritura, o al modelo transmisivo «de Miriam Nemyrovsky»). Considero que el docente debe analizar a fondo cada material y utilizarlo de forma consciente con aquella ideología con la que se sienta identificado.

3.- CASOS «LECTORES»:

Los casos que se desarrollan a continuación pretenden ejemplificar situaciones de enseñanza-aprendizaje de lenguaje escrito.

Caso 1:

Alumno de 2º de Educación Primaria (7 años). Perteneciente a una escuela rural. Valoración inicial del maestro: no sabe leer ni escribir, no se sabe todas las letras, no comprende lo poco que lee y cuando copia se equivoca (por lo que lo hace mal).

El método de enseñanza de lecto-escritura empleado en el aula es el ascendente, trabajando letra a letra. Comenzando por las vocales, las consonantes, las sílabas, palabras,... hasta llegar a la lectura de textos. El alumno dedica tanto esfuerzo a recordar cuál es y cómo se lee cada letra, que cuando termina la palabra no sabe lo que ha leído, no lo retiene en la memoria y no elabora la imagen mental del significado al que hace referencia.

La actuación desde la escuela es trabajar letra a letra hasta que las aprenda. El alumno está cansado de leer sílabas sueltas, palabras sin relación entre sí, siempre el mismo vocabulario (como ocurre con material del MEC mencionado anteriormente, con el que los alumnos se aprenden las palabras de memoria, y saben «lo que pone» sin leerlo). Al final, para el alumno, la actividad de leer y escribir es totalmente rechazada.

Caso 2:

Un alumno de 2º de Educación Primaria (8 años) de origen marroquí, que lleva en España 3 meses, asistiendo a un colegio urbano, y acaba de llegar a la escuela rural del pueblo donde se ha trasladado a vivir. Está comenzando a expresarse con algunas palabras en castellano. No sabe leer ni escribir en su lengua materna. En la escuela deciden enseñarle a leer con materiales de Educación Infantil, que siguen el método ascendente (letra a letra). Primero se han centrado en las vocales, y como tiene dificultades de discriminación auditiva, fundamentalmente con la «e» y la «i» (algo característico en las personas de origen marroquí, puesto que en su idioma no distinguen entre estos dos sonidos), dedican gran cantidad de tiempo a estas tareas y pasan a trabajar alguna consonante a final de curso (febrero-junio).

[Estas tareas tienen poca significatividad para el alumno, ya que no le ve utilidad inmediata para su vida diaria y para facilitar su comunicación con los demás. Los materiales de Educación Infantil que utilizan con él tienen unos dibujos excesivamente infantiles para un niño de esta edad, aspecto que influye en su motivación.]

4. TEORÍA PERCIBIDA

Desde todo el marco anteriormente descrito, se puede percibir a nivel teórico la **perspectiva lineal/modular** de entender el **lenguaje escrito**. (Que corresponde con el modelo ascendente de lectura).

Las premisas básicas de esta perspectiva, tal y como apunta Escoriza (1996, p.62), son las siguientes:

- «La habilidad básica, en el aprendizaje de la lectura, es la identificación o reconocimiento de palabras aisladas: leer es identificar palabras». Por lo que la acción instruccional se centrará en desarrollar la aptitud decodificadora.

- «El conocimiento de los segmentos y la competencia en las tareas de análisis y síntesis fonémicas, son considerados como prerequisites para la identificación de palabras». Ya que para identificar las palabras debemos dominar primero la correspondencia fonema-grafema.

- «Los procesos de intervención educativa deben centrarse en promover la adquisición del conocimiento segmental de tipo fonémico y la ejecución competente de las habilidades relacionadas con la aplicación del código alfabético».

- «El proceso de comprensión llegará a ser completamente operativo cuando se haya logrado un cierto grado de fluidez o automatización en la identificación de palabras (la aptitud decodificadora como prerequisite de la comprensión)». Primero se debe tener el conocimiento de la forma para poder llegar al significado.

- «El proceso de lectura se caracteriza por un conjunto de componentes relativamente interdependientes y cada uno de ellos poseyendo su propia estructura interna: decodificación, vocabulario, comprensión de la frase, comprensión del párrafo, comprensión del texto».

Todas estas ideas están influenciadas por el conductismo, desde el cual se entiende que el lenguaje, considerado el *todo*, está compuesto por *partes* separables. El todo es la suma de las partes, y de éstas, se da mayor importancia y prioridad a las relacionadas con la forma del lenguaje (la estructura superficial): fonemas, letras, sílabas, palabras, etc.; que a las relacionadas con el significado.

De ello se desprende que forma y significado son dos dimensiones separadas e independientes del lenguaje. Como he dicho anteriormente, la forma es un prerequisite del significado. Es decir, de la forma se deriva el significado.

Escoriza (1996, p.63) apunta que «la identificación de palabras es considerada como la adquisición más relevante en tanto que posibilita el acceso al significado y la identificación del significado de las palabras constituye el prerequisite para la identificación del significado de las unidades mayores (frase, texto). Identificación de palabras como condición previa para que tenga lugar la comprensión. La identificación fluida y correcta de las unidades del texto es la que garantiza el acceso al significado. El significado está en el texto y la comprensión es un proceso de derivar (extraer) su significado».

Por ello se dice que la lectura es un proceso guiado por el código y no por el contexto y además, durante la lectura, la relación entre el lector y el texto es pasiva. La información necesaria para la comprensión reside exclusivamente en el texto y fluye de éste al lector, lo que implica que el texto tiene significados únicos. De esta manera, todos los lectores al leer un texto obtendrían los mismos significados.

Como síntesis de esta perspectiva, decir que leer es un «proceso asociativo, lineal y secuencial: identificación de las unidades más pequeñas y su posterior combinación ordenada para formar unidades mayores (las palabras son secuencias de fonemas; las frases secuencias de palabras, etc.)» (Escoriza, 1996, p.62); por lo que entendemos la «Lectura como proceso ascendente (bottom-up): interpretación de los símbolos gráficos, asociación de las formas visuales con sus correspondientes sonidos para producir su forma oral a partir de la cual derivar el significado» (Escoriza, 1996, p. 63).

Desde esta línea de trabajo, en el proceso de aprendizaje de la lectura se identifican dos momentos, aprender a leer y leer para aprender. Desde esta perspectiva se defiende que ambos momentos deben darse de forma secuencial, es decir, primero se debe aprender a leer (entendido como identificación de palabras) y después se leerá para aprender. Por lo que el proceso instruccional de enseñanza de la lectura tendrá como objetivo central la habilidad de identificación de palabras.

5. PROPUESTAS

Hasta el momento únicamente he expuesto una manera de interpretar qué es leer, por lo que en este punto presentaré otras dos perspectivas diferentes:

- Perspectiva Holístico-Constructiva
- Perspectiva Integradora

Perspectiva Holístico-Constructiva

Una diferencia fundamental con la perspectiva anterior, es que en ésta se defiende una relación activa entre el texto y el lector, o más concretamente, que «la lectura implica una compleja interacción entre las estructuras cognitivas del autor, las estructuras cognitivas del lector, la naturaleza del texto y la situación comunicativa» (Escoriza, 1996, pág.67).

La base fundamental de esta perspectiva, es que la lectura es entendida como un proceso constructivo, lingüístico/comunicativo, estratégico, social/colaborativo y que está guiado por el contexto. A continuación presentaré brevemente cada uno de estos aspectos, desarrollados por Escoriza (1996):

Proceso constructivo:

Entiende la lectura como construcción de significados, y no como habilidad en la identificación de palabras. Para ello se tienen en cuenta los conocimientos previos del lector (que serían sus esquemas de conocimiento), los procesos metacognitivos y las estrategias que utilice (proceso estratégico) al enfrentarse a un texto.

Proceso lingüístico – comunicativo:

La función principal del lenguaje es la comunicación, por tanto se debe aprender en situaciones comunicativas. El lenguaje se aprende empleando el lenguaje. Para ello se deben potenciar contextos lingüísticos que propicien experiencias (situaciones comunicativas) diferentes.

Proceso social-colaborativo:

Hace referencia a que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan entre dos o más personas, por lo que no son procesos unidireccionales sino de colaboración. Los alumnos, a través de la colaboración con otras personas, superan sus propias limitaciones para realizar nuevos aprendizajes. El lenguaje es social, puesto que se da en contextos sociales.

Proceso estratégico:

Las estrategias son un «conjunto organizado de acciones y operaciones cognitivas y metacognitivas orientadas a mejorar los procesos de construcción de conocimiento (de comprensión)» (Escoriza, 1996, pág.72).

Las estrategias lectoras que utilizamos son diferentes según el tipo de texto al que se nos enfrentemos y, también, según el tipo de propósito que tengamos al leer. Estas estrategias deben ser objeto de enseñanza.

Proceso guiado por el contexto:

La lectura se ha de trabajar de forma contextualizada. No existe un significado único y universal para un texto concreto, sino que solo existen significados posibles, interpretaciones individuales elaboradas en función de los esquemas de conocimientos, objetivos y expectativas del lector. El significado no se construye por el efecto sumativo de las diferentes unidades del texto, sino por la información contextual. Es el contexto el que determina el significado del texto. Por tanto, no es necesario que exista un total dominio del código para poder comprender un texto.

En contraposición a la perspectiva anterior, la holístico-constructiva se basa en las premisas siguientes:

- El proceso de lectura se ve como una totalidad no segmentable en habilidades. De cara a su enseñanza, no se segmenta en procesos independientes, sino que se hace de manera conjunta.
- Forma y significado son dos dimensiones o procesos interdependientes y se tienen que trabajar de forma conjunta.
- Se da valor a la capacidad inferencial del lector. Entran en juego los conocimientos previos que aporta el lector durante el proceso de comprensión. (Las inferencias son procesos cognitivos necesarios para la comprensión).
- Consideración del lenguaje escrito como una extensión del lenguaje oral, ya que ambos persiguen como objetivo la comunicación.
- Comprender es construir sistemas de significados.
- La lectura es un proceso de generación y comprobación de hipótesis. Durante la lectura, el lector va realizando predicciones e inferencias, estableciendo relaciones entre lo que ha sido leído y la información que pueda aparecer en el texto. Al realizar predicciones va determinando el significado potencial del texto, reduciendo la ambigüedad y eliminando previamente alternativas irrelevantes.

Una crítica fundamental que se realiza desde esta perspectiva a la anterior (lineal-modular), es que reduce la lectura a una secuencia de habilidades enseñadas de forma aislada y descontextualizada, considerándola como un proceso segmentable en componentes concretos, y otorgando escasa o nula relevancia al contexto.

En el proceso de aprendizaje de la lectura se identifican dos momentos, aprender a leer y leer para aprender. Desde esta perspectiva se defiende que ambos deben producirse de forma simultánea.

Perspectiva Integradora o Interactiva

Esta perspectiva se forma partiendo de una combinación de las dos anteriores: la lineal-modular y la holístico-constructiva.

El objetivo instruccional en este caso sería promover en los alumnos la capacidad de construir significados en interacción con el texto escrito, sin olvidar de desarrollar la habilidad decodificadora.

La lectura se comenzaría con un procesamiento de *top-down* (situado en la corriente holístico-constructivista), pero después se desarrollaría paralelamente con el *bottom-up* (situado en la perspectiva lineal-modular). Es decir, la aptitud decodificadora debe promoverse a través de actividades que se desarrollen de forma contextualizada y significativa para los alumnos. Aunque no se debe olvidar que la comprensión es el objetivo central de la intervención educativa.

Se considera que el lector es activo y que procesa y examina el texto, por lo que se le otorga gran importancia a los conocimientos previos con los que se enfrenta al texto. Además, siempre existe un objetivo que guía su lectura, que como indica Solé (1992), los objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto son amplios y variados.

Caso 3:

Un alumno de 3º de Educación Primaria (10 años) de origen marroquí, hermano del alumno que he mencionado en el caso 2.

El primer día que le conocí, apenas conocía el castellano. Mostraba una actitud muy tímida, poco comunicativa, no mantenía la mirada y no pronunciaba palabra. Comencé intentando mantener una conversación con él (de dónde venía, si había estado en otros lugares de España o directamente había ido a ese pueblo, sobre su familia, ...). Era difícil entendernos. Le invité a localizar Marruecos en una serie de libros atlas. Mostró mucho interés. Yo leía el dorso de los libros, él seguía rastreando visualmente, mientras le formulaba preguntas «¿Marruecos está en América?», y él respondía «no» (reconociendo la forma gráfica del dibujo de América, el sonido y la palabra donde se escribía América). Así hasta que llegamos a África. Seleccionamos los tomos donde indicaba África y buscamos en los índices hasta encontrar dónde decía Marruecos. Entre tanto, para comenzar a buscar en los libros, abrí uno por el prin-

cipio según nuestra cultura, de derecha a izquierda, mientras él lo hizo por el final, tal y como se realiza en su cultura, es decir de izquierda a derecha. Le mostré cómo se hacía a nuestra manera, y lo mismo para la dirección de la lectura y escritura, ya que ellos comienzan los libros de atrás a delante y leen y escriben de derecha a izquierda.

Poco a poco, fuimos pasando las páginas del libro. Conforme veía las imágenes se le ponía una sonrisa en la cara y donde encontraba algún escrito en su idioma rápidamente intentaba leerlo. Jugábamos a decir cómo se llamaban todos los objetos que aparecían en las fotografías, cada uno en nuestra lengua. Yo le leía los subtítulos de las fotografías que le atraían o aquello que creía le podía interesar, y él, una vez comprendía a qué se refería, se fijaba en el texto e intentaba leerlo.

Posteriormente, me centré en el contexto inmediato al alumno, su familia. Comencé a conversar sobre sus dos hermanos, que asistían a la misma escuela, y a través de gestos comprendió que me refería a ellos. Colocando tres dedos de mi mano y señalando al del medio (que era él), logró decirme como se llamaban cada uno de los tres. Dibujamos tres muñecotes en un papel (grande, mediano y pequeño). Escribimos los nombres de cada uno en los dos idiomas. Después del padre y la madre. Al sentir que nos estábamos entendiendo, comenzó a contarme cómo habían llegado a España (decía alguna palabra, hacía gestos y dibujos), yo elaboraba la oración en voz alta y él confirmaba si yo le estaba interpretando adecuadamente, o por el contrario no le entendía.

De esta manera, tras diferentes sesiones, el alumno se siente en confianza y tiene una predisposición muy positiva hacia el aprendizaje.

Posteriormente, se trabajaron también las habilidades necesarias que conforman el lenguaje oral y escrito, pero siempre intentando crear un contexto significativo para el alumno. Se empleaban todas las situaciones que se producían en la escuela (peleas durante el recreo, los objetos cotidianos que nos rodeaban, etc.), láminas dónde se representaban diferentes ambientes y situaciones (partes de la casa, parque, escuela, etc.), material del M.E.C. de vocabulario castellano-árabe (con dibujos gráficos), etc.

6. CASOS ‘ESCRITORES’

Los casos que se desarrollan a continuación pretenden ejemplificar algunas situaciones de enseñanza-aprendizaje de lenguaje escrito.

Caso 4:

Un alumno de 2º de Educación Primaria (7 años) de una escuela rural. Comete numerosos errores a nivel de escritura, tanto en creaciones espontáneas como en copia, tales como sustituciones, omisiones, etc. Por ejemplo, suele sustituir «qu» por «c», error que está relacionado

con las normas ortográficas. Al cometer numerosas faltas de ortografía, el maestro considera que escribe mal y que aunque repita y repita y copie las palabras, el alumno no corrige sus errores, por lo que todavía le falta más práctica. El aprendizaje de este alumno se está reforzando con las «fichas» del M.E.C. descritas en el apartado de materiales.

Caso 5:

Dos alumnas de 3º y 6º de Educación Primaria (con 8 y 12 años respectivamente), hermanas y de origen brasileño. Es el primer curso escolar que están en España, y concretamente en una escuela rural. Están en el mismo aula con sus compañeros de 3º a 6º de Educación Primaria, por lo que hay actividades que hacen conjuntamente. Están aprendiendo el idioma (lenguaje oral) con gran rapidez (aspecto favorecido en el hogar, ya que entre su familia se encuentra una persona de origen español). A nivel de lenguaje escrito van avanzando y aumentando su competencia, aunque tienen dificultades en la coordinación de género, número, tiempo verbal, además de las lagunas correspondientes al vocabulario, estructuras gramaticales, etc. A final de curso tienen que realizar una redacción de lo que más les había gustado del curso escolar. Ambas realizaron una redacción de varias líneas (alrededor de 8 líneas cada una).

La valoración del maestro fue negativa, debido a que los textos elaborados presentaban faltas de ortografía (que consideraba que tenían que estar superadas en esos cursos escolares), además había numerosos errores en la composición de las palabras (como sustituciones y omisiones, ya que escribían algunas veces de oído, preguntando cómo se decía tal cosa y escribiendo la palabra adivinando qué letras la formaban sin haberla visto anteriormente, es decir, sin tener una imagen mental de la misma). A esto hay que añadir, como ya he mencionado, la falta de coordinación a nivel de género y de número, de conexión entre oraciones, etc.

Pero en ningún momento se valoró el contenido del texto elaborado, es decir, lo que habían pretendido comunicar. Realmente habían sido capaces de expresar diferentes ideas (su cariño a una maestra anterior que dejó la escuela, las amigas que habían hecho a lo largo del curso y una relación de quiénes eran, etc.) que estaban totalmente relacionadas con lo que se les estaba pidiendo.

De cara al curso siguiente, se propuso que llevaran los libros correspondientes al curso de 2º de Educación Primaria, aunque fueran a cursar 4º y 6º (repitiendo). La finalidad perseguida es que aprendan a leer y escribir partiendo de niveles más sencillos.

7. TEORÍA PERCIBIDA

Esta manera de considerar el lenguaje escrito, se puede englobar en la **perspectiva lineal-modular** que he descrito en el apartado número cuatro. A nivel educativo podríamos situarlo en el **modelo transmisivo** de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nemirovsky (Seminario de Formación del Profesorado 2002) enfatiza cuatro principios fundamentales de este modelo transmisivo:

- 1.- El objeto de conocimiento se divide en fragmentos, y éstos se enseñan de forma parcelada, separada e independiente.
- 2.- El sujeto está en el punto cero. El maestro es el que le aporta todo el conocimiento, porque los alumnos son como si fueran una ‘caja vacía’ que hay que llenar de conocimiento.
- 3.- El aprendizaje se logra por ejercitación.
- 4.- Las situaciones escolares tienen una lógica interna que solo se entienden en la escuela.

Desde esta línea de trabajo, se considera que el maestro debe fragmentar el currículum en parcelas y enseñarlas de forma aislada y ordenada (porque se aprende de forma lineal y secuencial). Por lo que encontramos, que de cara a la enseñanza del lenguaje escrito, las letras se aprenden una a una (comenzando por las vocales y continuando por las consonantes). Cuando se domina una letra (reconocida visualmente, y se sabe realizar gráficamente) se pasa a la sílaba (formación de las sílabas posibles con la combinación de las vocales y la consonante trabajada), palabras (formadas con las sílabas vistas anteriormente) y la oración (que se pueda formar con las palabras, sílabas y letras que se han ido conociendo).

Por ello se producen situaciones en las que se llegan a trabajar construcciones que en la vida real no se utilizan (a fuerza de tener que crear oraciones con muy pocas letras) como son, por ejemplo, «Mi mamá me mima, me mima mi mamá», «Mi nene tiene una mona», «Mi mamá me ama». Además, una vez que se han trabajado tales construcciones a nivel de lectura se pasa a nivel de escritura, por lo que se repiten varias veces, primero leyendo y, segundo, realizando varias copias escritas.

Se deduce que cada tarea se ha de ejercitar numerosas veces para llegar al aprendizaje. Por lo que el aprendizaje se produce a fuerza de repetir. Idea heredada del conductismo.

Todos estos aspectos influyen en la motivación de los alumnos de cara al aprendizaje en general y, concretamente, hacia la lecto-escritura. Ya que la enseñanza de forma aislada e independiente de cada elemento (sea el tipo de contenido de aprendizaje que sea) no favorece que el alumno realice un aprendizaje significativo. Y los aprendizajes que se están realizando se basan en elementos abstractos, que dificultan el propio aprendizaje, por ejemplo: aprender a leer las sílabas «as, es, is, os, us» y hacer fichas de escritura solo con tales sílabas. De esta forma se dificulta establecer relaciones significativas y adecuadas con los conocimientos que ya posee el alumno.

El hecho de que en los procesos de enseñanza-aprendizaje se utilicen construcciones artificiales, que solamente aparecen en los materiales escolares, también influyen en la motivación de los alumnos. Este hecho es una de las razones por las que se dice que las situaciones escolares tienen una lógica interna que solo es entendida en la escuela misma, ya que es

difícil ver la utilidad y aplicabilidad de tales aprendizajes, que en este caso serían oraciones, en la vida real.

Este tipo de situaciones que se dan para aprender el lenguaje escrito, están directamente relacionadas con una excesiva importancia a lo que Nemirovsky (1999, p.27) describe como las «propiedades del sistema de escritura», que hacen referencia a: direccionalidad del texto, tipos de letra, ortografía, puntuación, separación entre palabras, etc. Por lo que, por ejemplo, con un alumno que tenga dificultades en alguna norma de ortografía la intervención se centrará en repetir numerosas veces aquellas palabras en las que se aplique dicha norma ortográfica. Esta importancia excesiva se puede apreciar en los casos descritos (casos 4 y 5), como muestras de situaciones muy frecuentes en las aulas escolares.

Para finalizar, desde esta línea de trabajo (que es la tradicional, y que entre los maestros se tiene muy arraigada), se considera el lenguaje escrito como una anotación, traducción o transcripción del lenguaje oral. Por lo que a nivel de lectura se pone el énfasis en la habilidad decodificadora (traducir el lenguaje escrito a lenguaje oral), y a nivel de escritura se enfatiza transcribir el lenguaje oral en escrito de forma adecuada, por lo que toman gran importancia el dominio de las letras, las normas ortográficas, etc.

8. PROPUESTAS A MODO DE CONCLUSIÓN

Sin embargo, a pesar de la tradición que existe, debemos evolucionar en cuanto a la forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, y en lo relacionado con el lenguaje escrito en especial, ya que éste influye en el resto de los aprendizajes escolares.

Las investigaciones que se llevan realizando los últimos años, se decantan hacia otra forma de entender el aprendizaje y la enseñanza de la lecto-escritura, que se situaría más en la línea de las **perspectivas holístico-constructivista e integradora**, que se han desarrollado también en el apartado cinco de este trabajo, que aunque hace un énfasis especial en la lectura, es extensible a la escritura.

Desde la **concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje**, la enseñanza del lenguaje escrito no se concibe de forma parcelada en elementos aislados e independientes (ni en lectura ni en escritura), por lo que, como indica Nemirovsky (seminario de formación del profesorado 2001), un trazo suelto no es considerado una letra si no está insertado en un texto que lo haga ser letra. El conocimiento se construye a partir de las relaciones de semejanza o diferencia por comparación, relación y contraste entre varios elementos. Si enseñamos los elementos de forma aislada se dificulta el aprendizaje de esa parcela. Por ejemplo, una letra, un color, un número no se aprenden si no es por contraste, relación o comparación con otra letra, color o número.

El **aprendizaje escolar** es concebido como un proceso indisociable de atribución de sentido y construcción de significados. Que un alumno pueda **atribuir** mayor o menor **sentido** a los aprendizajes que realiza depende de las siguientes condiciones (Mariana Miras, 1996):

- que el alumno se represente o no el aprendizaje a realizar (qué va a tener que hacer y en qué condiciones) y los motivos para llevarlo a cabo.
- que el alumno sienta mayor o menor interés por el contenido y la tarea de aprendizaje.
- que el alumno se sienta o no competente para llevarlo a cabo.

Cuanto mayor sentido dé el alumno al aprendizaje, mayor grado de significatividad tendrá éste, de lo contrario estaríamos ante un aprendizaje memorístico o con poca significatividad.

Además, para que los **aprendizajes** sean **significativos** también se precisan unas condiciones (desarrolladas por Ausubel en 1983 y recogidos por Coll, 1988):

- Que el contenido a aprender sea potencialmente significativo desde el punto de vista lógico. Es decir, que posea una coherencia y estructura adecuada.
- Que el contenido a aprender sea potencialmente significativo desde el punto de vista psicológico. Es decir, que el alumno pueda ir estableciendo relaciones entre la nueva información y sus conocimientos previos.
- Que el alumno tenga una disposición favorable a realizar un aprendizaje significativo.

Por tanto, las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben ir orientadas a proporcionar las situaciones (condiciones) y experiencias que favorezcan este tipo de aprendizajes.

En cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, concretamente en escritura, desde la perspectiva anterior se mostraba un énfasis especial en conocer las «propiedades del sistema de escritura». Pues bien, desde esta forma de conceptualizar el aprendizaje se considera que también es necesario conocer las «propiedades del tipo de texto». Es decir, como apunta Nemirovsky (1999, p. 29), «la finalidad de la enseñanza de la lectura y de la escritura, incluso desde las etapas iniciales de la escolaridad, consiste en formar niños que sean capaces de producir e interpretar textos, siendo progresivamente, además, mejores usuarios del sistema de estructura convencional».

Esta autora realiza un llamamiento a los maestros a reflexionar sobre las propiedades de los diferentes tipos de textos, para poder utilizarlos de forma consciente en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto de lectura como de escritura. Algunos de los aspectos a los que hace referencia son (Nemirovsky, 1999, p. 30-37):

- *función del texto*: según el objetivo que se tenga al leer o escribir, el texto cumplirá una u otra función. Por ejemplo, cuando el objetivo de utilizar un cuento es leerlo para divertir a los alumnos, una vez que se les haya leído y ellos hayan disfrutado, la actividad habrá finalizado.

- *autor/autores*: tomar conciencia de que los textos tienen un autor/a, que son personas de todas las condiciones (diferencias de sexo, de actividad laboral, de edad, de nacionalidad, etc.), por lo que todos podemos ser autores de textos.
- *público potencial o específico*: hace referencia a asumir que se escribe para que el texto sea leído y que éste debe ajustarse al tipo de lector al que vaya dirigido; ya sea a un público potencial (por ejemplo, los jóvenes), a un público concreto (por ejemplo un trabajo de universidad se dirige al profesor) o a uno mismo (por ejemplo los apuntes que se toman en clase).
- *relaciones con lo real*: se refiere a la necesidad de ajustarse a la información registrada para que el texto sea lo más real posible, o por el contrario dar rienda suelta a la imaginación. Dependerá del objetivo que se tenga como escritor.
- *fórmulas fijas*: ayudan a anticipar el tipo de texto que se va a leer o elaborar, por ejemplo, «Estimado señor mío» indica que es una carta.
- *léxico*: se refiere a tomar conciencia de que no se escribe tal y como se habla. En el lenguaje escrito se utiliza un tipo de léxico diferente, que es particular en cada tipo de texto.
- *estructura*: cada tipo de texto responde a un tipo de estructura diferente. Conocerlas favorece la comprensión de los textos al ser leídos y la organización de los mismos al elaborarlos.
- *tipografía*: los diferentes tipos de letras (grafías) ayudan a diferenciar las partes que componen un texto. Por ejemplo, el título en mayúsculas, los subtítulos con otro formato, indicando los diferentes apartados, etc. El ordenador hoy en día es un gran apoyo a este nivel, y puede utilizarse de manera lúdica, aumentando la motivación y atracción de los alumnos.
- *formato*: ayuda a anticipar el tipo de texto que se va a leer en función de cómo esté distribuido el espacio, por ejemplo las columnas periodísticas, etc.
- *uso posterior del texto tras su lectura*: socialmente cada tipo de texto tiene atribuido un uso diferente después de que se ha leído (unos textos se guardan siempre, otros un tiempo, otros se desechan, etc.). En el aula se pueden abordar los textos dándoles el uso y valor que se les da socialmente.
- *modo de lectura*: dependerá del tipo del texto al que nos enfrentemos y de nuestro objetivo sobre él. Por ejemplo, si necesitamos artículos sobre un tema en concreto para elaborar un trabajo, realizaremos una búsqueda en una base de datos y para elegir los artículos que adecuados, practicaremos una lectura rápida de los títulos y de aquellos que capten nuestro interés realizaremos una lectura rápida por encima para detectar si las palabras que contiene están directamente relacionadas con el tema que necesitamos para el trabajo. Posteriormente, se realizará una lectura en profundidad de cada artículo.
- *relación título-contenido*: es interesante analizar con los alumnos las diferentes relaciones entre los diferentes tipos de textos y sus títulos, ayudan a anticipar el contenido.

do de los textos y llaman nuestra atención para que sintamos deseo de leerlos. A la hora de escribir, tener en cuenta que los títulos se van reformulando conforme se elabora el texto, o incluso se escriben al final. Por ejemplo, se puede hacer una lectura de un fragmento de un texto (novela, cuento, ...) en voz alta y que los alumnos propongan diferentes títulos.

Considero fundamental que las prácticas educativas sobre lenguaje escrito no se centren solo en lo que hemos llamado «propiedades del sistema de escritura», sino que se parta de las «propiedades de los diferentes tipos de texto» para que los alumnos puedan llegar a valorar la amplitud de situaciones y vivencias en las que la lectura y la escritura están en contacto con nosotros en nuestra vida cotidiana. De esta manera, se puede percibir la utilidad que tienen ambas, pudiendo dar un sentido más completo a los aprendizajes que se realicen y relacionar la nueva información con los conocimientos previos que se posean y, así, favorecer la generalización de los aprendizajes.

Los maestros tenemos que ser modelos de personas que leen y escriben, no solo de personas que enseñan a leer y escribir. Además es conveniente hacer conscientes a los alumnos de que nosotros también seguimos aprendiendo constantemente a través de la lectura y la escritura, por ejemplo, a través de artículos de prensa.

En la actualidad no debemos olvidarnos del *ordenador* (procesadores de textos, programas educativos e internet), ya que puede ser un elemento muy motivador y atractivo que fomente el gusto y el atractivo hacia la lectura y la escritura (sin tener que preocuparse por la mala letra, los espacios, la irregularidad de las líneas, etc.). Además ayuda a elaborar textos estéticamente agradables, generando sensación de éxito en los autores.

9. REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PERSONAL

Cuesta gran esfuerzo reflexionar sobre la práctica educativa de uno mismo, sobre todo si no se quieren seguir ciertos patrones de actuación y no se pretende caer en ellos solamente por ser más sencillos de dominar.

No soy partidaria de basar las prácticas educativas en la concepción tradicional de la enseñanza-aprendizaje (modelo transmisivo), ni seguir únicamente el modelo *bottom-up* para el aprendizaje de la lecto-escritura, que valora la perspectiva lineal-modular como la más adecuada.

Considero que cambiar de sistema de trabajo es muy difícil, debido a lo arraigadas que están tales metodologías en nuestro sistema educativo, aspecto que se refleja en la gran mayoría de materiales centrados en la enseñanza o refuerzo de la lecto-escritura. Por tanto, ya que abundantes materiales del mercado tienen marcadas dichas tendencias, debemos ser cautos y valorar lo que realmente consideramos que es importante y merece la pena aprovechar de ellos

y no seguir todas las tareas al «pie de la letra» por el mero hecho de que aparezcan en los libros o cuadernillos.

Plantear una actividad que guíe y contextualice el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, en la que se valoran, contemplan y profundizan múltiples aspectos de forma globalizada es mucho más complejo que trabajarlos forma independiente (por ejemplo atención, discriminación auditiva y visual, memoria, asociación fonema-grafema, vocabulario, ...), es una línea de trabajo que fomenta que los alumnos den sentido y significado a los aprendizajes que están realizando, potenciando el aprendizaje significativo, por lo que merece la pena el esfuerzo realizado.

Como reflexión final, decir que en el campo de la educación y, concretamente, en el del lenguaje escrito, siempre se está avanzando y aprendiendo, seamos docentes o discentes, por lo que todos nos encontramos en diferentes puntos del mismo continuum de la alfabetización.

NOTA

1. Este artículo se ha redactado a partir de un trabajo de investigación-acción realizado en la asignatura «Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Lengua Escrita», asignatura que imparte en la Facultad de Educación de Zaragoza la profesora M.^a Ángeles Garrido Laparte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLL, CÉSAR (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje* 41, 131-142.
- DEFIOR, S.; GALLARDO, J.R.; ORTÚZAR, R. (1995). *Aprendiendo a leer: Materiales de apoyo. Nivel I*. Archidona: Aljibe.
- ESCORIZA, JOSÉ (1996). Psicología de la educación. Vol. 4: Psicopedagogías específicas: lenguaje integrado y procesos de intervención. (*El proceso de lectura: aspectos teórico-explicativos/ Psicopedagogía del lenguaje escrito: la lectura*). Barcelona, E.U.B.
- MIRAS MESTRES, MARIANA (1996). Aspectos afectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa. En: A. Barca y otros (Edis.) *Psicología de la Instrucción. Vol.3. Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- MOLINA GARCÍA, SANTIAGO (1991). *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid, CEPE.
- NEMIROVSKY, MYRIAM (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona, Paidós.
- SOLÉ, ISABEL (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó / I.C.E.