



TENSIONES EN LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

MARÍA GUADALUPE VELASCO GILES

FERNANDO VILLA VÁZQUEZ

RESUMEN

En la ponencia presentamos una serie de argumentaciones teóricas y empíricas que dan cuenta de las tensiones entre los diferentes enfoques de enseñanza inicial y la puesta en marcha de las propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura planteadas en las dos últimas reformas curriculares.

Palabras claves: tensión, puesta en marcha, lectura y escritura

INTRODUCCIÓN

La Lengua escrita, como campo de estudio ha suscitado una serie de discusiones académicas que han dado origen a las transformaciones con respecto a la manera de concebirla, desde considerarla como una habilidad mecánica que se aprende en las escuelas mediante la enseñanza de la letra, la gramática y la ortografía, hasta una concepción que destaca la importancia de su carácter sociocultural y comunicativo. Por ello, surgió el interés por disertar en esta ponencia cuáles han sido los debates teóricos y los enfoques de enseñanza inicial en las escuelas primarias del país, sobre todo en las reformas curriculares de 1993 y del 2008.

El primer apartado lo referimos a la discusión de los debates teóricos sobre la lengua escrita y los enfoques de enseñanza de la lectura y la escritura que han prevalecido en las discusiones académicas y en las propuestas de enseñanza oficiales. Otro momento está destinado al análisis de las tensiones en la puesta en marcha de la propuesta de enseñanza en las reformas referidas, para finalizar con una serie de reflexiones a manera de cierre.





1. Discusiones teóricas y enfoques de enseñanza inicial de la lectura y la escritura

El lenguaje escrito ha sido objeto de estudio desde diversas disciplinas lo que ha derivado en una serie de discusiones en cuanto a la forma de conceptualizarla y de reconocer el impacto en los sujetos que se relacionan con ella. La lingüística, ha caracterizado el lenguaje hablado en oposición al escrito; la psicología se ha ocupado de la adquisición de las habilidades de lectura y escritura colocando especial énfasis en el plano cognoscitivo; y la antropología ha estudiado las sociedades que no conocen la escritura y los efectos de su introducción a diversas comunidades. En términos generales, se han suscitado un sinnúmero de investigaciones sobre su relación con la oralidad, sus efectos en el pensamiento y sus usos e implicaciones en diferentes contextos socioculturales.

En una revisión histórica sobre el concepto de *lengua escrita*, encontramos que ha sido asociada con la idea de *alfabetización* y, recientemente, con la de *literacidad*. Alfabetización, en español, remite a los aspectos más rudimentarios de la lectura y la escritura; *literacy* tiene una connotación mucho más amplia que apunta hacia el manejo de la cultura escrita, el conocimiento de la cultura que se encuentra por escrito, y la incorporación de la interpretación y producción de textos para comunicarse en la vida cotidiana. En la actualidad, la alfabetización se entiende como una construcción social cuya definición ha ido modificándose en los distintos momentos del desarrollo de las sociedades; esto particularmente se refleja en las diferentes etapas por las que ha atravesado la investigación sobre lengua escrita.

En términos generales, en la bibliografía especializada y las propuestas de enseñanza sobre la lectura y a la escritura, en la etapa inicial de su adquisición, se pueden encontrar tres enfoques divergentes, uno que promueve y enfatiza la necesidad de una enseñanza directa y sistemática, otro que plantea una enseñanza indirecta e integral, y uno más que aboga por una enseñanza constructivista (Hurry, 2004; Soares, 2004; Vernon, 2004).

a) El enfoque de “enseñanza directa y sistemática” se considera como el más difundido a nivel mundial, se deriva del campo de la lingüística. Agrupa una serie de investigaciones bajo el nombre de conciencia fonológica. Los defensores de esta postura parten del supuesto de que nuestro sistema de escritura es una transcripción de sonidos y, por tanto consideran que lo más importante que el niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con la letra correspondiente. Así mismo, señalan que la habilidad de segmentar el lenguaje en sonidos





(fonemas), es lo esencial, y al hacerlo no se parte de ninguna situación comunicativa real; entonces es necesaria una enseñanza directa centrada en la correspondencia letra-grafía (Soares, 2004, Foorman, 2000).

Para estos autores, el bajo desempeño en la lectura de los alumnos, se debe a un dominio insuficiente de la convencionalidad alfabética, lo cual explican a su vez como consecuencia de la falta de un trabajo explícito de la relación letras-fonemas. No obstante, Soares (2004), argumenta que defender una enseñanza sistemática del código no implica necesariamente apelar a prácticas que promuevan la enseñanza aislada de letras o sonidos.

Entre los recursos que los maestros suelen emplear con mayor frecuencia para el trabajo sistemático de la relación letras-fonemas se encuentran las planas de letras, sílabas, palabras o enunciados; ejercicios generalmente trabajados con la finalidad de que, mediante la repetición de la lectura y escritura, los niños memoricen las sílabas con la letra en estudio. Otro recurso utilizado más o menos con el mismo propósito es el dictado (Ferreiro, 1997), Talavera (1992), Espinosa, Secundino, Ramos y Neri (2003).

b) El enfoque de enseñanza indirecta y constructivista

Con apoyo en sustentos cognitivistas sobre el aprendizaje, la perspectiva de enseñanza indirecta considera que los niños descubren y comprenden el sistema de escritura, el funcionamiento del código alfabético, al involucrarse en actividades de lectura y escritura con propósitos definidos, es decir, al hacer uso del lenguaje escrito (Ferreiro, 1979, 1997; Ferreiro y Teberoski; Vernon, 2004; Alvarado, 2004).

Este enfoque comparte algunos puntos de vista con el enfoque integral sobre todo en la idea de que leer y escribir son actividades comunicativas y que los niños deben entrar en contacto con diferentes tipos de textos desde un inicio. Ambos coinciden en que leer no es decodificar sino encontrar significado. Además, busca intervenir en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura en el sentido de buscar que los contactos de los niños con la lengua escrita sean lo más comunicativos y naturales; además de que el maestro, tendría que plantearles situaciones y problemas cotidianos que representen un reto para ellos.

El enfoque constructivista propone partir de textos completos y reales, con el supuesto de que los niños tendrán que ir reconociendo paulatinamente los tipos de unidades que integran un texto: letra-sonido, sílaba, palabra, enunciado y texto; aun cuando desconozcan su nombre,





contrastando cada unidad en actividades de lectura y escritura. Se considera que los niños construyen su comprensión del sistema de escritura cuando tienen oportunidades de construir y probar ideas en eventos diversos de lectura y escritura. En esas actividades los niños van enfrentando conflictos entre sus representaciones y la representación convencional de la escritura que los llevan a reformular sus ideas previas (Ferreiro, 1979, 1997).

c) Enfoque de enseñanza integral.

La posición más radical con respecto a la enseñanza indirecta es la de algunos investigadores adscritos a la propuesta del lenguaje integral. Ellos sostienen que el descubrimiento del código ocurre de manera implícita y natural, como sucede con el habla, en la medida en que los niños participan en actividades de lectura y escritura que son de su interés e interactúan en ese proceso con otros niños y adultos (Goodman, 1989). De igual manera, un niño que se encuentra en un contexto social en el que se usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer y a escribir porque quiere y necesita participar de las convencionalidades de su medio y comunicarse. Quienes defienden esta posición (Lerner, 2001; Kalman, 2004; Vernon y Pellicer, 2004), destacan que:

- Desde los inicios de sus aprendizajes los niños deben estar en contacto con materiales reales como cuentos, propagandas, revistas, periódicos, cartas; y en ningún momento deben usarse escritos realizados sólo para enseñarles a leer y a escribir, pues éstos suelen utilizar un lenguaje artificial que nadie usa para comunicarse. b) Debe evitarse la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas ya que estas se encuentran descontextualizadas y tienen poco sentido. Leer significa encontrar el significado y éste se encuentra en textos reales. c) La comprensión de la lectura es una transacción entre el texto y el lector. El lector, tanto el principiante como el experto, usa la información gráfica del texto: letras, espacios en blanco, etc., pero utiliza la información no visual como su conocimiento del lenguaje, del tema, el contexto en el que aparece lo que se está leyendo. d) Este planteamiento también afirma que los niños son dueños de su propio aprendizaje. Es decir, son capaces de aprender sin simplificaciones el complejo sistema de escritura, así como regular las actividades que guían su aprendizaje.





La enseñanza directa supone una secuencia progresiva en la cual el dominio del código escrito es la prioridad de la alfabetización inicial y condición ineludible para el acercamiento a la lectura y escritura de textos completos. Pellicer y Vernon, argumentan que esta perspectiva ha predominado en la enseñanza del lenguaje escrito en las escuelas mexicanas. Las preocupaciones y el propósito principal de los maestros del primer grado, sostienen las autoras, es que los niños aprendan a leer y a escribir; esto es, que logren el dominio convencional del código escrito y es sólo hasta el segundo o tercer grado.

EL SURGIMIENTO DE PRONALEES EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA DE 1993

De acuerdo con los enfoques de enseñanza indirecta e integral, a mediados de la década de los 90's en México se realizó una serie de modificaciones curriculares cuya tendencia fue la enseñanza de la lectura y escritura desde un enfoque indirecto; pero además, ya desde entonces se vislumbra un enfoque integral.

Lo anterior derivó en la implementación de PRONALEES¹ (Programa Nacional para el fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica) entre 1995 y el año 2000, cuyo propósito consistía en incidir en el mejoramiento de las competencias comunicativas de los alumnos de la educación básica, particularmente en lo que concierne al dominio del lenguaje escrito. La propuesta tuvo entre sus objetivos: “la revisión analítica de los programas y planes de estudio de Español para primaria en sus seis grados” (SEP, 2000: 7).

La enseñanza simultánea del sistema de escritura y del saber sociocultural pareciera ser compartida en el fundamento didáctico y pedagógico de la propuesta de PRONALEES. No obstante, este consenso se diversifica cuando se plantean las formas en que los niños pueden acceder a los contenidos que la lectura y la escritura implican. No obstante, para algunos autores (Alvarado, 2004; Lerner, 2001; Soares, 2004), no basta enfrentar a los niños con una diversidad de textos, pues se requiere además que el trabajo con los textos se desarrolle en contextos de uso similares a los que tienen lugar en las prácticas sociales cotidianas. Lo fundamental, argumentan, estriba no en el conocimiento de la diversidad textual sino en la apropiación de las prácticas sociales de lectura y escritura en las que son empleados esos textos diversos.





LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA

En México, en el 2004 se inicia la implementación de un ciclo de reformas en la educación básica –en los niveles de preescolar, primaria y secundaria– conocida como RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica). El primero de estos cambios se da en Preescolar (2004), posteriormente en Secundaria (2006), y finaliza en el Ciclo Escolar 2009-2010 con la primera fase en los grados de 1º y 6º de primaria.

Para los maestros, poner en marcha una propuesta curricular implica enfrentar diferentes momentos de tensión. El primero, lo representa la *transición a la reforma*, en éste se inicia un proceso de apropiación del lenguaje de los planteamientos curriculares. En conversaciones informales y en cursos de actualización, que se convierten en espacios sociales, los maestros aluden en sus diálogos a las competencias, aprendizajes esperados y proyectos, términos propios de la RIEB. Otro momento es la *incorporación de estos conceptos a la planificación*. El tercer momento, representa la tensión principal, pues implica *la puesta en marcha* de los requerimientos curriculares en los procesos de enseñanza. Es en este último momento donde los *saberes curriculares* se introducen en los contextos institucionales interactuando con las rutinas y tradiciones escolares, sin modificar lo que subyace en la cultura, saberes y experiencias de los profesores.

De acuerdo con Díaz (2007) se genera tensión entre el Discurso Pedagógico Oficial (DPO), expresado en la legislación, regulación, políticas educativas, planes y programas, materiales educativos, que se constituyen en el dispositivo discursivo legal de legitimación de la educación en sus diferentes niveles; el cual, a su vez, es recontextualizado en el nivel institucional bajo la forma de Discurso Pedagógico Institucional (DPI) y, por los propios maestros en la enseñanza.

Otra tensión, propia del nivel institucional, se produce cuando las instancias oficiales (departamentos de educación, subdirecciones regionales, supervisiones, escuelas) promueven las reformas curriculares y otorgan mayor peso al DPO.





Lo que sucede con las propuestas de enseñanza en la dimensión didáctico-áulica (De Alba, 1991), conduce a los maestros a tomar decisiones y a asumirse frente a ella; no en términos de instrumentarla u operarla sino de ponerla en marcha como lo explica Pérez (2010):

Los maestros <<ponen en marcha>> y no aplican o instrumentan una reforma educativa, pues hacer referencia a esto último es propio de un pensamiento simplista (De Alba, 2007) [...] cuando se habla de aplicación se reduce la participación de los maestros como ejecutores; <<poner en marcha>> equivale o nos demanda generar movimiento para lograr un cambio, en este caso contenido en una reforma sobredeterminada (con cierta dirección), que no necesariamente determina una dirección fija e inamovible y finalmente son los maestros quienes deciden cómo ponen en marcha las reformas educativas y el sentido final que se le otorgan (Pérez, 2010, p. 15).

En razón de lo anterior, un maestro no “aplica” una propuesta curricular, el hacerlo implicaría considerarla como terminada y lista para su ejecución, como si cada competencia fuese un precepto para desarrollar en la práctica, o como si cada propósito establecido tuviera que lograrse de manera fiel y con una dirección fija; ponerla en marcha, por el contrario, implica reconocer que cada profesor le otorga su propio sentido y dirección.

El Programa de Español de Primer Grado, se encuentra organizado por campos de formación, enfoques, ambientes de aprendizaje, desarrollo de habilidades digitales, evaluación, organización pedagógica y orientaciones didácticas. Desde los cuales, se mira a la lectura y la escritura como *competencias* que estarán presentes, no sólo en la Educación Básica, sino en todos los niveles que integran el proceso de educación formal en México.

En congruencia con el enfoque por competencias, los propósitos planteados en el programa son que los alumnos:

Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y sus discursos.

Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.

Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto para ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.

Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de valores culturales (SEP, 2011, p. 14).





Se reconoce que entre los propósitos escolares y los contextos sociales de los niños se originan tensiones, pues las prácticas de lectura no resultan naturales al ser determinadas por las necesidades institucionales; es decir, la lectura y la escritura son vistas por los maestros y los alumnos como prácticas escolares: los alumnos escriben y leen lo que el profesor les demanda.

Asimismo, desde el programa se considera a la lectura y la escritura como prácticas sociales “pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Comprenden los diferentes modos de participar en los intercambios orales, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura (SEP, 2011, p. 24). En tal sentido, la tarea de los maestros consiste en diseñar y desarrollar prácticas sociales de lectura y escritura en los proyectos didácticos, siendo éstos: “una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible” (SEP, 2011, p. 28).

ARTICULACIÓN DE PROPUESTAS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA DIVERGENTES

Cuando se pone en marcha una reforma curricular no hay una adecuación automática de los de las propuestas emanadas de ellas en las prácticas de los docentes sino más bien se trata de una articulación conflictiva, en términos de tensión (Laclau, 1996).

Las discusiones establecidas en esta ponencia nos permiten afirmar que los maestros enfrentan y resuelven las tensiones en el ejercicio cotidiano de su práctica; espacio donde articulan perspectivas de trabajo. Si bien la enseñanza sistemática de las letras se constituye como una práctica consolidada por ellos, ésta se transforma cuando trabajan de manera paralela las propuestas del Programa, Guía para el Maestro y los Libros de Texto del alumno, originándose una *articulación conflictiva* que origina las tensiones.

Son los maestros, quienes con su propia historia y formación (perfil profesional, experiencia, trayectoria, saberes), sus condiciones, materiales (infraestructura escolar, recursos, espacios) y sociales (comunidad, padres de familia), así como la propia institución con sus valores y tradiciones, hacen que el discurso se retraduzca y adquiera otro significado. Es así, que hablo de “la puesta en marcha”, y no de la aplicación de una propuesta curricular.





Por último, es importante advertir que tanto en las propuestas pedagógicas de enseñanza de la lectura y la escritura provenientes de las reformas curriculares, así como en los debates académicos, los diversos enfoques se presentan a los maestros como cerrados, antagónicos y excluyentes. Es decir, como una dicotomía de posiciones y argumentaciones divergentes que conducen a prácticas orientadas por propósitos y con recursos diferenciados e incompatibles. En el plano de la práctica, sin embargo, estas posiciones son posibles de articularse, cuando los maestros consideran no sólo la validez que proviene desde las argumentaciones de una y otra, sino también la de su efectividad según sus experiencias anteriores y actuales al ponerlas en marcha con los niños; así como cuando toman en consideración los límites y posibilidades de acción que tienen ante las demandas heterogéneas y pocas veces coincidentes del entorno social e institucional.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

DE ALBA, Alicia (2007). "Sobre la determinación curricular". En: Currículum: crisis, mitos y perspectivas, CESU-UNAM, México.

DÍAZ, Mario (2007). "Reforma curricular elementos para el estudio de sus tensiones", en Alternativas metodológicas de intervención curricular en educación superior, Bertha Orozco (coordinadora). Plaza y Valdés, México.

LACLAU, Ernesto (1996) "Por qué los significantes vacíos son importantes para la política" y "Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad", en Emancipación y Diferencia. Ariel, Buenos Aires.

HEMEROGRAFÍA

PÉREZ, David (2010). "Elementos clave para la puesta en marcha de las propuestas reformas educativas". En: Escri Viendo. Revista Pedagógica. SEIEM, no. 16, Año 7, Septiembre, México.

DOCUMENTOS OFICIALES

SEP (2011). Programas de Estudio/Guía para el Maestro/Educación Básica/ Primaria/Primer Grado. México.

ⁱ El PRONALEES, supuso dos cambios fundamentales en el proceso que se había seguido desde 1981 en la implementación de la propuesta para la enseñanza del lenguaje escrito. El primero consistió en el diseño de materiales curriculares acorde con la perspectiva que se había estado promoviendo en las etapas anteriores, adoptando ahora el enfoque comunicativo y funcional propuesto para la enseñanza del español desde la reforma curricular de 1993. Por primera vez, en 1997, los maestros de primer grado, contaron con materiales oficiales para la alfabetización inicial, que buscaron ser congruentes con muchas de las ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje que en lo general se les habían propuesto desde el PALE, así como con el enfoque comunicativo y funcional del plan de estudios de 1993 (Espinosa, 2012: 65).



