



LA LECTURA Y LA ESCRITURA: DIAGNOSTICO Y ANÁLISIS EN LOS PROGRAMAS DE LENGUA Y LITERATURA. 1º ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA.

Ángel Antúnez P. *
Carmen Aranguren R. **

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido motivo de constante interés y preocupación por parte de estudiosos de esta temática. Sin embargo, en cuanto al contexto escolar, podemos decir que ambos procesos han ocupado un lugar insignificante y confuso en la práctica y teoría educativa. Así, la enseñanza de la lectura y la escritura presente en el Programa de Lengua y Literatura de la Primera etapa de Educación Básica, está concebida en términos instrumentales, en un marco formalista y sintáctico que responde sobre todo a un modelo de aprendizaje lógico, incapaz de resolver las urgencias del contenido cualitativo de la asignatura.

Básicamente, se reincide en exigir al niño el dominio de la mecánica del proceso lecto-escritor, el reconocimiento de letras y palabras, la pronunciación correcta de fonemas y la reproducción de textos, que han conformado los propósitos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje en este campo del saber.

* Profesor Programa de Profesionalización Docente de Historia y Letras. (Plan II) Facultad de Humanidades y Educación. ULA.

** Profesora-Investigadora. Facultad de Humanidades y Educación. ULA

Numerosos han sido los métodos empleados para el desarrollo de esta actividad: alfabético, fonético, global, analítico, sintético, silábico, encontrándose en ellos una acentuada orientación técnica dirigida al dominio del propósito que encierran. En el Programa de estudio se asume un enfoque ecléctico que pretende conjugar distintas orientaciones y metodologías dirigidas a unificar posiciones y estrategias con respecto al lenguaje oral y escrito; por lo cual, podemos afirmar que el aparato conceptual del Programa en esta área de conocimiento es indefinido teóricamente. Se comprenderá entonces, que el problema teórico y didáctico en la enseñanza de la lectura y la escritura no se resuelve proponiendo simplemente combinaciones metodológicas, pues estas posturas evaden resolver interrogantes básicas, como por ejemplo: ¿qué se ha de aprender y enseñar a través de los contenidos de lengua y literatura?, ¿qué fundamentos sustentan el lenguaje como objeto de conocimiento? ¿cómo se aprende, se conoce y se desarrolla la actividad cognitiva, la comunicación y la práctica socio-educativa del alumno en este proceso?. En tal línea de reflexión es importante señalar la necesidad de transformar los modelos pedagógicos, es decir, las diferentes posibilidades y formas de organizar y acceder al conocimiento, referido en este caso a la disciplina que nos ocupa.

Sin ánimo de ser exhaustivos, nos proponemos un breve análisis epistemológico y didáctico, seleccionando a manera de ejemplo algunas ideas de la programación.

En el primer grado se plantea:

“Este objetivo general y los dos generales siguientes, se orientan a la adquisición y desarrollo de las destrezas de lectura. Todas las actividades sugeridas conducirán al niño al aprendizaje y dominio de estas destrezas como medio para aprender a leer con facilidad y eficiencia y para que vaya adquiriendo formas de pensamiento crítico, reflexivo y racional.” (s.n) (M.E., 1985. 1º Grado p. 20).

“La identificación de este tipo de palabras es indispensable, pues el dominio sucesivo que el niño vaya adquiriendo en su reconocimiento, permitirá un mayor avance en el proceso de leer los textos de lectura. Por tanto, es necesario repetirlas muchas veces para reforzar su aprendizaje” (s.n) (M.E., 1985. 1º Grado. p. 22).*

En las citas anteriores podemos destacar algunos criterios. Se da por sentado que las actividades por sí mismas conducen a la adquisición de destrezas y a la formación de procesos

críticos de pensamiento. Ello tiene una connotación didactista y de exterioridad. De esta manera desde afuera “sería posible” condicionar la racionalidad que el sujeto desarrolla durante el aprendizaje. Por tanto, el origen del conocimiento sería la

* La referencia del programa en este sentido, hace alusión a: “... palabras de uso muy frecuente entre los niños...”, “... palabras conectivas (en, de, por, con, a, sobre, del, y porque, etc.), otras palabras cortas de uso muy frecuente (mi, tu, el, la, etc.)” (M.E. 1985. 1º grado. p. 20).

información obtenida a través de los sentidos; enfoque que se inscribe en los principios del empirismo, corriente predominante en el Programa oficial vigente. Por otra parte, el énfasis otorgado a la repetición de términos y vocablos para acceder al dominio de la lectura se apoya en el principio asociacionista del conductismo, donde el reforzamiento de la relación estímulo-respuesta “garantiza” supuestamente la mecánica del saber lecto-escritor.

En las Estrategias Metodológicas del Objetivo 4.1 para tercer grado, se señala:

“Debe recordarse que los cuentos y poemas son primordialmente para ser disfrutados y no necesariamente deben ser memorizados. La memorización debe dejarse al interés y la decisión del alumno y nunca debe imponerse. Lo importante no es que el alumno memorice las obras sino que las disfrute.

La literatura debe estimular la imaginación del alumno, darles posibilidades para soñar, mostrarles otros mundos, otros puntos de vista...” (s.n.) (M.E., 1985. 3º Grado. p. 32).

Como podemos observar, en los fundamentos del discurso programático, por una parte, explícitamente, existe ambigüedad sobre el sujeto que se pretende formar desde el punto de vista de la adquisición de conocimiento y desarrollo de una conciencia lingüística social, y por otra, la dicotomía conceptual y didáctica de ese mismo discurso crea confusión sobre los fines de la enseñanza de la lectura y escritura en relación con la preparación científica del alumno. Es notorio, igualmente, a nivel de las Estrategias Metodológicas, una intención prescriptiva que impele al docente hacia el *deber ser*, es decir, lo que es necesario que él haga o lo que está obligado a hacer dentro de una postura individualista e impositiva. Ello, por supuesto, niega al alumno el acceso a una relación dialógica y comprometida, donde el aprendizaje de la lectura y la escritura pudiera servir no sólo para desarrollar la capacidad de producir y descifrar códigos complejos que permitan el acceso a los principios que regulan la vida social e individual, sino igualmente, para implicarse en la simbiosis permanente entre texto y contexto. La comprensión crítica de la lectura y la

escritura no se agota en el aula de clase, su existencia es esencia misma de la vida social del hombre.

Si tomamos como base la premisa de que el ethos esencial de la educación consiste en preparar al sujeto para la vida, hemos de atender la formación del alumno en un sistema de conocimientos sobre el mundo natural y social, en un marco de valores éticos y estéticos, donde el lenguaje constituya referente de contenidos cognitivos, socioafectivos e ideológicos para comprender la realidad e incidir sobre ella a través de una acción transformadora.

Por medio de la actividad didáctica, percibida no aisladamente, sino inscrita en el contexto anterior, se trascienden los niveles puramente sensoriales, perceptivos y psicomotrices-privilegiados casi siempre en la enseñanza de la lectura y la escritura-al abordar desde unos presupuestos teórico- críticos la formación del pensamiento, sentimientos, actitudes y valores del ser que aprende. Aceptamos que es necesario encontrar medios más eficaces, en sentido creador, para incentivar el interés del niño por utilizar el lenguaje como herramienta que le lleve a desarrollar sus potencialidades en relación a las demandas sociales. Por consiguiente, no podemos plantearnos la enseñanza de la lectura y la escritura, simplemente como una tarea de habilidad técnica, sino que hemos de valorarla como proceso que facilita la comprensión del mundo y como recurso en la adquisición de conocimientos, más que simple actividad mecánica.

Al respecto afirma Vygotsky:

“Parece evidente que el dominio de este complejo sistema de signos no puede realizarse de modo puramente mecánico y externo, sino que más bien es la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas y complejas funciones de la conducta del niño, únicamente si se comprende toda la historia de la evolución de los signos en el pequeño y el lugar que en ella ocupa la escritura, puede uno acceder a una solución correcta de la psicología de la escritura.” (Vygotsky, L., S., 1978. p. 160).

La primera tarea de una investigación científica en el campo de la Didáctica de la Lengua, es preocuparse por el referente cultural que sustenta la lectura y la escritura en los niños a fin de descubrir qué es lo que lleva a los pequeños a leer y a escribir y cuál es la relación de ese marco experiencial con el aprendizaje escolar. La opinión de P. Freire es que:

“La lectura del universo antecede a la lectura de la palabra y, por eso, la lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad están unidos dinámicamente. La comprensión del texto que se obtiene por la lectura crítica implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto” (Paulo Freire., 1984. Correo de la UNESCO, febrero. p. 29).

Partiendo de lo anterior podemos decir que el gusto por la lectura y la escritura no es innato ni tampoco deriva de la repetición de experiencias. Aunque en algunos casos parece instintivo, la influencia de las relaciones sociales y de las condiciones del contexto histórico (organización social, familia, medios de comunicación, etc.) es determinante. Al acceder al material impreso, los niños buscan en los libros información (gráfica, ilustrada, iconográfica) vinculada con su mundo vivido o relacionada con los recursos que le ofrece su entorno.

Existe una serie de aspectos que inciden en el proceso lecto-escritor, como por ejemplo, el factor lingüístico. El niño que llega a la escuela es hablante de su lengua, tiene un conocimiento del lenguaje, conoce cierto vocabulario y ciertas estructuras sintácticas. En sus relaciones sociales aprende muchas cosas, aunque no le sean enseñadas directamente. La lengua escrita vive en el contexto donde el alumno desarrolla sus experiencias, sus saberes, sus valores y sus sentimientos. Por tanto, la lectura y la escritura no son sólo de uso escolar, son un objeto cultural.

Hemos repetido en distintos momentos, que el lenguaje del niño es eminentemente social (no socializado, señala Vygotsky, por cuanto el término “socialización” presupone algo inicialmente no social, que se vuelve así, sólo en el proceso de su cambio y desarrollo). Tal afirmación es básica para comprender la significación del lenguaje en distintos espacios científicos. Se reconoce como problema en la Didáctica de la Lectura y Escritura, la falta de adecuación entre el proceso social natural de aprendizaje del niño y la instrucción que recibe de quien enseña, al no tomar en cuenta el aprendizaje de las relaciones sociales e imponer un control arbitrario desde afuera, empleando materiales didácticos desactualizados y/o rutinarios en los cuales está ausente el lenguaje que el niño utiliza y materializa en su interactuar cotidiano.

Un nuevo paradigma de la Didáctica de la Lengua debiera asentarse en la búsqueda de los fundamentos de la comunicación, del uso comunicativo, de la relación entre lenguaje y pensamiento, en el análisis del discurso verbal y escrito, pues todo ello ha de ser considerado contenido teórico y pedagógico en un nuevo estilo de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Una problemática presente a lo largo del desarrollo del Programa de Lengua y Literatura de la Primera Etapa de Educación Básica, es que la enseñanza de la lectura y la escritura está desvinculada de la necesidad de orientarse y organizarse como apoyo para que el niño se apropie del mundo, del conocimiento y de los fenómenos culturales, pues, aún abordándolos, si sólo se utilizan para el simple ejercicio instrumental en el aula, sus prácticas se convertirán en actividades mecánicas, carentes de significación y trascendencia en la vida del escolar; de esta manera, el proceso formativo del alumno será ajeno al desarrollo de un sistema categorial de saberes y a la adquisición de valores que implican construir su propio marco lecto-escritor. De aquí la importancia de considerar que en el proceso de lectura y escritura, acercarse a un texto tiene que significar para el niño leer el mundo de nuevo, al derecho y al revés, descubrir lo aparente y lo esencial de los fenómenos con miras a elaborar una nueva visión de la realidad; es decir, encontrarse con otras significaciones que junto a las que posee conforman una esencia única y trascendente.

BIBLIOGRAFÍA

- BREEN, M.P. Paradigmas Actuales en el Diseño de Programas de Lengua. En: **Comunicación, Lenguaje y Educación**. N° (7-8). Año. 1990.
- FREIRE P. El Mundo y la Letra. Una Lectura Crítica del Entorno. En: **Correo de la UNESCO**. Febrero. Año. 1984. pp. 29-31.
- HOLLIDAV, M. A. K. El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México. Fondo de Cultura Económica. Año. 1989.
- LEONTIEV, A. N. Actividad, Conciencia y Personalidad. Buenos Aires. (Argentina). Ciencias del Hombre. Año. 1978.
- LURIA A. R. Lenguaje y Desarrollo Intelectual en el Niño. Madrid. Pablo del Río Editor, S. A. Año. 1979.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Programa de Estudio. Primero Segundo y Tercer Grados. Educación Básica. Sector Urbano. Caracas, (Venezuela). Impreso por Grabados Nacionales, C. A. Año. 1985.
- SILVESTRI A. y BLANCHK G. Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia. Barcelona, (España). Anthropos. Año. 1993.
- VIGOTSKI L. S. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, (Argentina). Pleyade. Año. 1981.