

Formar niños lectores / productores de textos
Propuesta de una problemática didáctica integrada

Josette Jolibert*

El propósito de esta comunicación es triple:

- presentar la propuesta que resulta de nuestra investigación didáctica sobre el “aprender a leer/producir **textos**” de niños de educación básica y parvularia;
- a partir de esta presentación, indicar en qué medida, en mi opinión, la antigua disputa entre el **modelo de destrezas** y el **modelo holístico**, acerca de los procesos lectores en el aula, puede ser superada;
- abogar por el desarrollo de la **didáctica como campo científico propio, de pleno derecho**, que no sea ni psicología aplicada, ni lingüística aplicada, ni cualquier otra ciencia aplicada.

Presentación

Lo que voy a presentar es la propuesta elaborada a lo largo de una investigación **didáctica** de casi diez años (1981-1991), llevada a cabo bajo mi responsabilidad, en la circunscripción de ECOUEN¹, en los alrededores del Norte de París, en sectores pobres, con muchos niños hijos de trabajadores migrantes provenientes de todos los continentes.

A lo largo del tiempo, en cuatro “olas” de investigación que dieron lugar a cuatro publicaciones² fueron cuatro grupos de 15-25 docentes y sus alumnos que participaron directamente, cada vez por tres años, en la investigación, la elaboración de propuestas y la redacción de los libros.

El equipo, por principio, fue **multicategorial**, incluyendo como co-investigadores por derecho propio a los docentes mismos, y a las distintas categorías de profesionales (consejeros pedagógicos, inspector, psicóloga, formadores de docentes académicos) que actúan directa o indirectamente en las aulas de esta circunscripción.

Nuestra problemática general es una propuesta didáctica integrada, globalizante, que abarca tanto el aprender a leer como el aprender a producir textos en la escuela, desde la educación parvularia hasta el término de enseñanza básica.

* Profesora-investigadora en el Instituto Universitario de Formación de Maestros Cergy-Versailles (nordeste de París). Miembro del Consejo de Administración de la Asociación Internacional para la investigación en Didáctica de Francés Lengua Materna (DFLM). Actualmente en misión, al servicio del Ministerio de Educación de Chile.

¹ Una “circunscripción” es el territorio de responsabilidad educativa y administrativa de un inspector de la educación nacional; le conciernen 300-350 maestros de enseñanza parvularia y básica, en unos 40 establecimientos.

² Josette Jolibert y Equipe d'ECOUEN (1984, 1988, 1991, 1991-92, 1991, 1991).

Articulando fuentes teóricas de origen y campos necesariamente heterogéneos, esta propuesta apunta, sin embargo, a constituir un conjunto coherente desde el punto de vista **didáctico**.

Esta propuesta se puede resumir en los **3 instrumentos didácticos modelizados (Documentos 1,2,3,)**, cuya fundamentación presento a continuación.

I. Las hipótesis que elegimos de partida: aprender a leer es aprender a interrogar textos completos, desde el inicio.

Aquí la palabra "**textos**" funciona vs. "palabras" o "frases" y vs. "manuales" y vs. "leer pequeños textos especialmente compuestos para aprender a leer". Se entiende en el sentido de **cualquier texto como superestructura completa (carta, cuento, ficha, afiche, poema, etc.) funcionando en situaciones reales de uso**. Se trata de textos completos, desde el inicio hasta el fin (y no por pedacitos o párrafos) y autosuficientes (sin ilustraciones para "duplicar" el sentido).

Por cierto, queremos ayudar a formar niños capaces de leer textos. Pero, para lograr este objetivo, el desacuerdo empieza cuando se precisa **en cuál etapa de su aprendizaje** vamos a proponer a los niños enfrentar textos completos.

Hoy día, no hay gran riesgo en afirmar que la mayoría de los docentes piensan que leer textos completos se logra al final de un largo período de aprendizaje, después de un paso a paso de decodificación y ensamblaje (de letras, sílabas, palabras, frases, párrafos), o que, a lo mejor, se puede adelantar la hora del enfrentamiento de los niños con textos completos a través del uso de textos "simplificados" para los niños, o compuestos esencialmente por palabras ya "aprendidas" o por lo menos ya "encontradas" por ellos.

Nuestras hipótesis de trabajo N° 1 fue al revés: **aprender a leer es aprender a enfrentar/interrogar textos, y textos completos, desde el inicio** (en Francia, las escuelas acogen niños desde los 2 años).

No existe un escrito "en sí"; la unidad en la cual se manifiesta el lenguaje en situaciones de vida reales, en su forma escrita, no es la palabra, ni la sílaba, sino el **texto**. No existen textos descontextualizados: todos los textos que leemos o producimos se presentan **en situación**, "de veras" como dicen los niños. Sabemos, por supuesto, que existen palabras aisladas, pero claramente contextualizadas, que funcionan como textos y que los niños entienden como tales. Además, los textos –que sirven para comunicar, es decir; para expresar, informar, contar, describir, explicar, argumentar, jugar con la función poética del lenguaje, etc.– se organizan en **tipos de textos**, propios de una sociedad y una época dada.

Entonces, aprender a leer es aprender a enfrentar **textos completos**, y eso **desde el inicio**, es decir, desde la educación parvularia. Tenemos la convicción de que, de no hacerlo, se depriva gravemente a los niños, se los

está subdesarrollando, y sabemos que, después, se necesita una reeducación para recuperar todo lo que la escuela tan cautelosamente ha logrado y tan imprudentemente desechado durante todos los primeros años.

2. Leer es **interrogar un texto**, es decir construir activamente un significado, en función de sus necesidades y sus proyectos, a partir de diferentes claves, de distinta naturaleza, y de estrategias pertinentes para articularlas. No se trata de un educador haciendo "preguntas de comprensión" sobre un texto, son los niños que "interrogan" a un texto para elaborar su significado.

Entonces, aprender a leer es aprender a enfrentar directamente un texto (sin prerequisites), siempre que uno lo necesita, y enseñar a leer es: **1º, hacer experimentar** y **2º, hacer explicitar las claves y las estrategias**, de tal manera que, automatizándolas, cada niño sea capaz de administrar por sí mismo su tarea de lectura.

3. Todo aprendizaje es un proceso de autoconstrucción de la estructuración, cada vez más fina, de una unidad compleja desde el inicio. El aprendizaje consiste en pasar de una complejidad percibida como borrosa a una complejidad estructurada, poco a poco, por una larga práctica de interacción con ella.

En el presente caso, la unidad es un texto.

No hay que presuponer que, para un párvulo, una palabra es una unidad más "sencilla" de entender que un texto. De hecho, se revela más fácil, para un niño, identificar un tipo de texto (una carta, un cuento) que una palabra, y menos aún que una sílaba o una letra que representan el último nivel de estructuración.

Entonces se necesita proporcionar a los niños la posibilidad de **interrogar textos desde los 2 años** si ésta es la edad de ingreso a la educación parvularia, pero sería más exacto decir que empieza desde... el nacimiento, con el "leer el mundo"³. No se trata de "aprestamiento" ni de "aprendizaje previo" como para facilitar una lectura ulterior. Se trata de proporcionar a los niños, **en su vivencia presente**, los placeres, ventajas y problemas que otorga el poder "conversar" con los textos, el saber interactuar con ellos.

4. No se puede separar el aprender a **leer** del aprender a **producir**. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo.

Desde el inicio de la educación parvularia, se debe proporcionar a los niños la posibilidad de **producir textos completos**, dictándole al adulto que juega un papel de secretaria y que, en vez de hacerlo automáticamente, pregunta "¿Dónde lo escribo sobre la página? ¿Con un margen? ¿En letras más grandes o más pequeñas?", etc.

³. **Leer el mundo**, título de un material de formación dirigido a los maestros del programa de emergencia del Ministerio de Educación de Chile "Programa de las 900 escuelas", elaborado por Mabel Condemarín, Viviana Galdames y Alejandra Medina.

Es esencial que los docentes eviten la trampa del idioma que utiliza la misma palabra "escritura" para designar dos procesos que se desarrollan a un ritmo muy diferente: el escribir-grafiar y el escribir-producir textos.

Limitar la **producción escrita** de los niños (entre 2 y 8 años) al escrito que son capaces de **grafiar** es también subdesarrollarlos.

Además, se puede experimentar muy temprano que lo que dictan los niños, aun sea hablado, son textos escritos.

En la presente comunicación me limitaré al "aprender a leer", pero la problemática del "aprender a producir" es exactamente simétrica y dialéctica⁴.

5. Se pueden destacar **competencias lingüísticas comunes** utilizadas tanto para (aprender a) **leer** como para (aprender a) **producir** textos.

En lectura, estas competencias permiten identificar las claves de construcción del significado; en la producción de textos, ellas permiten traducir las intenciones en marcas lingüísticas características.

Para poner de manifiesto estas competencias lingüísticas, hemos tomado la libertad de **elegir** y utilizar, sin vergüenza, conceptos provenientes de los variados enfoques de las lingüísticas (desde la socio o psicolingüística hasta la pragmática, la lingüística textual o la fonética) para elaborar un conjunto coherente del punto de vista **didáctico** que las articule.

Presentamos entonces un inventario clasificado y jerarquizado:

Siete niveles de competencias lingüísticas para leer y producir textos (Documento 1) que sea susceptible de servir de herramienta a los docentes para

– concebir y llevar a cabo las actividades (**Tipo B y C** en el **Documento 2**: trama de preparación de módulos de aprendizaje y elección de actividades de entrenamiento-refuerzo),

– evaluar los logros de los niños y elaborar con ellos criterios de auto-evaluación.

Evidentemente, no se trata, para el aprendiz lector, de analizar el texto a partir de estos "siete puntos de vista" lingüísticos, ni para el educador de hacerles analizar como en una secuencia de gramática explícita. Se trata de que el lector:

– **Detecte** en el texto las **huellas, marcas, manifestaciones**, en resumen, las **claves** que dejan en el texto estos siete niveles de operaciones.

⁴ Ver **Formar niños productores de textos**, op. cit.

– **Utilice** las claves como **informaciones** para construir el significado de un texto.

Para el educador, se tratará pues de detectar para sí mismo y de **entrenar** a los niños para **detectar** y hacer **interactuar** estas claves.

¿**Cómo funciona esta herramienta** con los cinco tipos de textos que hemos estudiado (ficha técnica, carta, afiche, relato, poema) que se encuentran frecuentemente en un curso con pedagogía de proyectos?

En cualquier tipo de texto se buscan:

1. Los índices (lingüísticos y otros) que dan testimonio del **contexto de la situación** y del **contexto textual** en el cual se inserta el texto que se lee.

2. Las huellas (lingüísticas y otras) de los principales **parámetros de la situación de producción** de ese texto (¿Quién lo escribió? ¿Para quién? ¿Por qué lo escribió? ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? ¿Dónde?).

3. Las características que permiten identificar el **tipo de texto** y justificar esta identificación (del contexto a la diagramación y a la silueta).

4. Las manifestaciones observables de la **superestructura del texto**: ¿tiene una silueta característica? ¿una lógica interna funcional, cronológica, narrativa, otra? ¿un inicio y un cierre específicos?

5. Las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel **conjunto del texto**. Detectar como se manifiestan:

- las opciones de **enunciación** (marca de personas, del sistema de tiempos, referencias de lugares, papel de los adverbios de tiempo y lugar);
- los sustitutos;
- las conexiones;
- el contenido semántico y su progresión a través del léxico;
- lo que traduce la puntuación, los cambios de línea, las mayúsculas.

6. Las huellas útiles del funcionamiento lingüístico en el nivel de las **frases**:

- las marcas de relaciones (principales acuerdos y relaciones personas/terminaciones verbales);
- los determinantes;
- los términos más portadores de significado para este texto preciso y cuyo (re)conocimiento, por el medio que sea, es casi inevitable;
- el significado de la puntuación de las frases o de su ausencia.

7. Al nivel de las **palabras** y de las **microestructuras**, se trata, a la vez:

- a) De delimitar los diversos modos de reconocimiento de palabras:
- las palabras ya conocidas: ya "fotografiadas" globalmente o ya analizadas;
 - las palabras nuevas que se pueden "adivinar" gracias a la conjunción de su contexto y de la identificación de letras o sílabas que las componen;
 - las palabras nuevas que es capaz de descifrar.

b) De detectar los grafemas (minúsculas y mayúsculas) que se sabe aislar y nombrar, su entorno, y las combinaciones de grafemas más frecuentes:

- sílabas;
- varios grafemas para un mismo sonido;
- los conjuntos más corrientes (br, cr, gl o bien ar, ir, or, etc.);
- las combinaciones significantes que constituyen prefijos o sufijos.

Quedan pendientes las preguntas:

¿Cómo **aprender** a detectar y combinar estas claves, en estrategias cada vez más adecuadas y más flexibles?

¿Cómo **enseñar** a aprenderlas cuando se ha optado por la organización de un aprendizaje que sea "significativo", constructivista e interactivo?

(Nuestras fuentes: de Piaget a Vigotsky y Bruner, sin olvidar toda la experiencia, muy rica, de los movimientos de renovación pedagógica.)⁵

Puesto que, en definitiva, se trata de revalorizar la enseñanza sabiendo que el objetivo no es de enseñar a leer sino de formar niños lectores.

II. ¿Cómo crear las condiciones permitiendo un autoaprendizaje activo?

Para lograr este tipo de aprendizaje proponemos:

- 1) La organización de la clase de tal manera que existan **una vida cooperativa y una pedagogía de proyectos**: "Niños activos en un medio que ellos administran", como decimos.
(No es el objeto desarrollar aquí esta parte, pero es una condición absolutamente determinante de un aprendizaje activo.)
- 2) La diferenciación y la articulación, en un esquema estratégico, de **tres tipos de actividades**, para organizar los aprendizajes en el aula (**Documento 2**):

⁵. En particular el Movimiento FREINET y el Grupo Francés de Educación Nueva (GFEN); ver **El poder de leer**, obra colectiva del GFEN, bajo la responsabilidad de Josette Jolibert y de Robert Gloton, traducida al castellano por Editorial Gedisa de Barcelona (1978), usada en varios países de América Latina.

Tipo A: **Situaciones de vida múltiples** que permitan disfrutar del leer/producir “de veras” en el aula, y que permitan, además, a los niños que están así aprendiendo haciendo, tomar conciencia e identificar sus necesidades de aprendizaje.

Tipo B: **Módulos de aprendizaje** para que los niños aprendan a enfrentar cada tipo de texto (sea para leerlo o para producirlo) y, haciéndolo, se construyan las competencias necesarias tanto estratégicas como lingüísticas.

Tipo C: **Actividades de entrenamiento y refuerzo**, enfocadas selectivamente, competencia por competencia, y elegidas de manera personalizada, a través de contratos individuales de los alumnos.

- 3) Para los **módulos de aprendizaje** (Tipo C) en los cuales se aprende explícitamente a “interrogar un texto”, proponemos una estrategia modelizada facilitando:
- una autoconstrucción activa e interactiva, por resolución de problemas y confrontaciones;
 - una conceptualización metodológica (**Documento 3**)

Este tipo de estrategia permite a cada niño, a la vez:

- caminar por sus propias estrategias;
- confrontarlas con las estrategias de sus pares;
- avanzar en la toma de conciencia de sus procesos cognitivos (importancia de la metacognición):

La elaboración, con la participación de los niños, de **instrumentos** de conceptualización y de **criterios** para una **autoevaluación** viene a completar este dispositivo, cuyo objetivo es que cada niño **autoconstruya** sus competencias de lector, es decir aquí competencias conceptuales y estratégicas.

III. Un nuevo rol docente

Obviamente, resulta de todo lo anterior una concepción distinta del rol de los docentes. En resumen:

De manera general:

- crear las condiciones de la puesta en marcha efectiva y de la regulación de una vida cooperativa y de una pedagogía de proyectos;
- estructurar un ambiente estimulante;
- mantener una actitud cálida de espera positiva, de ayuda y de estimulación.

Para las actividades específicas:

- De Tipo A (**Documento 2**), crear las condiciones (presencia de escritos de todo tipo, playas de tiempo, organización del espacio, actividades) permitiendo la interacción “de veras”, en situación,

entre los niños y los libros, revistas, fichas, afiches, etc... Jugar un papel de mediador discreto entre los primeros y los últimos.

- De Tipo B (los "módulos de aprendizaje"), elegir los textos y las estrategias que le permitirán a cada niño construir el significado de los textos y sus competencias de lector (**Documento 3**); dirigir la parte de metacognición y vigilar para elaborar con los niños los instrumentos de conceptualización que resultan de estas actividades "meta".
- De Tipo C, elaborar con cada niño o cada grupo de niños el "contrato de trabajo" correspondiente a las necesidades personalizadas de entrenamiento o refuerzo de competencias, a partir de criterios explícitos de evaluación formativa.⁶

Por supuesto, todo esto se inserta en un marco de colaboración con sus colegas, con los padres, con la comunidad, etc.

La vida cooperativa y la pedagogía de proyectos no atañe solamente a los niños...⁷

⁶ Ver **Formar niños lectores de textos**, Parte II, capítulo 5, 6 y 7.

⁷ Dado que nuestra investigación fue una investigación didáctica, en el aula, para el aula, hemos considerado nuestra tarea elaborar y presentar, para cada una de las rúbricas anteriormente mencionadas, herramientas teórico-prácticas para los docentes (ejemplos de proyectos, trama de preparación por el maestro, ejemplos de pautas de evaluación, "siluetas de textos", etc.).

Documento 1

Siete niveles de conceptos lingüísticos Siete niveles de claves de lectura

Los 7 niveles se encajan, cada nivel siendo iluminado por aquel que le precede, y reciprocamente. Se dicen que ellos están en interacción. De hecho, la actividad de lectura es un ir y venir entre estos 7 niveles y las marcas lingüísticas que les corresponden constituyen los índices pertinentes para construir el significado de un texto.

1. La noción de contexto (contexto de un texto, no de una palabra). A la vez:

- contexto **situacional** (¿por qué vías concretas un texto ha llegado al lector?)
- contexto **textual** (origen del texto a leer):

¿está sacado de un escrito complejo (de un diario, de una revista para niños, de un álbum, de un fichero, de una colección de cuentos o de poemas, de una antología, etc.)?

¿es un texto autónomo (carta, afiche, volante, etc.)?

2. Principales parámetros de la situación comunicativa

- enunciador: ¿Quién lo escribió?
- destinatario: ¿A quién(es) está dirigido?
- propósito y desafío;
- objeto (contenido exacto de la comunicación).

3. Tipo de texto (en el sentido de tipo de escrito que funciona actualmente en nuestra sociedad):

¿carta, afiche, cuento, novela corta, poema, artículo de información, ficha técnica (receta, regla de juego, ficha de fabricación, etc.)?

4. Superestructura que se manifiesta en forma de:

- organización espacial y lógica de los bloques de textos ("silueta");
- esquema narrativo si se trata de una "historia" (cuento, leyenda, novela, novela corta);
- dinámica interna (inicio/cierre y la progresión de uno al otro).

5. Lingüística textual

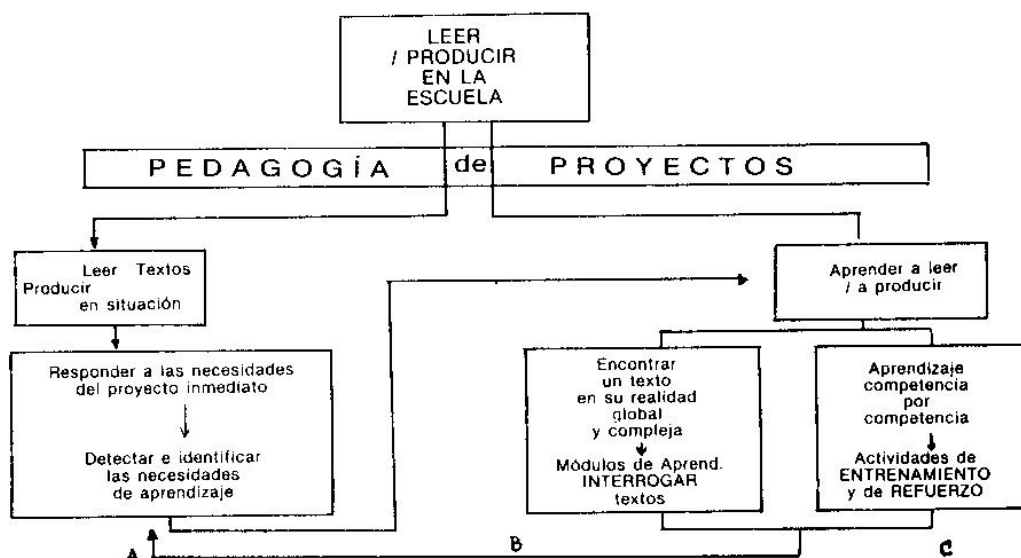
- Las opciones de la enunciación (personas, tiempos, lugares) y sus marcas;
- los nexos: los sustitutos (anafóricos) y los conectores;
- los campos semánticos (redes de significado);
- la puntuación del texto.

6. Lingüística de la frase

- Sintaxis: grupos, relaciones (marcas de), transformaciones.
- Vocabulario: las opciones lexicales, las palabras en contexto.
- Ortografía llamada gramatical y lo que se puede servir por el significado.
- Puntuación de la frase.

7. Las palabras y las microestructuras que la constituyen

- Gratemas (minúsculas y mayúsculas): sus combinaciones más frecuentes y las relaciones grafema/fonema.
- Microestructuras sintácticas: marcas nominales: singular/plural, masculino/femenino; marcas verbales: personas, tiempos.
- Microestructuras semánticas: prefijos, sufijos, radicales.



DOCUMENTO 3

MÓDULO DE APRENDIZAJE

*Estrategia general de una sesión
para aprender a leer "interrogar" a un texto*

PREPARACIÓN AL ENCUENTRO DEL TEXTO (5 mn)	1 Puesta en marcha/activación del espíritu de investigación de los niños.
	2 Definición precisa de la (doble) tarea.
CONSTRUCCIÓN ESTRUCTURADA DEL SIGNIFICADO DEL TEXTO (30 a 45 mn)	3 Lectura individual silenciosa del texto por los niños.
	4 Construcción del significado del texto. a través de confrontación y ordenamiento de los índices de significación (en los siete niveles) y recapitulaciones parciales del significado construido.
	5 Síntesis sobre el significado del texto.
SÍNTESIS METODOLÓGICA (10 mn o una sesión +)	6 Recapitulación metódica • de las estrategias y de los índices utilizados durante la sesión, por unos y otros, para construir el significado. • de los hallazgos de aspectos nuevos del código escrito, realizados durante esta "interrogación".
	7 Elaboración de instrumentos de sistematización de las adquisiciones ("silueta", ficheros, cuadros recapitulativos, etc.).
	8 Para los tipos de índices ya descubiertos pero no todavía automáticamente utilizados por todos, se provén actividades diferenciadas, personalizadas de entrenamiento/refuerzo.

Documento 4

De la didáctica como campo de investigación propio

Postulado N° 1: La didáctica es el campo científico que se refiere al manejo de los aprendizajes en el aula.

Los aprendizajes de los alumnos y la intervención de enseñanza de los docentes, dentro del medio tan particular que es la escuela, constituyen una práctica social particular, una **realidad compleja específica** que justifica que consideremos la **didáctica como campo de investigación propio**.

Ni lingüística aplicada, ni psicología aplicada, ni cualquier otra ciencia humana aplicada. Campo propio. Campo de intervención, y no sólo de observación. Campo de acción y campo de investigación y luego, campo de investigación/acción. En esta perspectiva, las ciencias fuentes no constituyen la "teoría" que los docentes tendrían que "aplicar" en la "práctica" del aula. En cada campo científico hay una teoría/práctica específica. La teoría/práctica de la didáctica es distinta de la teoría/práctica de la psicogenética, de la psicolingüística, de la lingüística textual o de la sociolingüística.

Postulado N° 2: Una investigación es necesariamente llevada por un **equipo multicategorial**, es decir donde se desempeñen todas las categorías de educadores (profesores, supervisores, académicos, etc.) que actúan directa o indirectamente en el aula. En el campo didáctico, entre las distintas categorías de docentes, no hay jerarquía sino complementariedad de roles distintos: cada uno tiene su experiencia y su perspectiva propia sobre la realidad compleja que es el aula, nadie está de sobra, se necesita esta complementariedad.

Postulado N° 3: Una investigación didáctica se puede plantear como objetivo la integración en una misma **problemática coherente del punto de vista del aula**, de fuentes teóricas y orientaciones de varios orígenes. Cuando se asume como tal, la característica de la didáctica es a la vez su gran respeto y su gran libertad acerca de los productos de las demás ciencias: la didáctica se autoriza a tomar de ellas los conceptos y estrategias que le parecen **operatorios en el aula** y a ordenarlos en su propia lógica, siempre que el conjunto sea coherente didácticamente. Además, extrapola o genera sus propios conceptos y estrategias, y entrega un pedido a otras ciencias cuando lo encuentra necesario.

3 bis: Entonces, por la parte propiamente académica de un equipo de investigación didáctica, hay interés en que el equipo sea también **pluridisciplinario**; eso por dos razones: para aprovechar los aportes de varias áreas científicas, pero también, para evitar la hipertrofia no justificada de una de ellas que pueda inducir a presentar como "didáctica" la simple generalización al aula de un dispositivo experimental especializado pensado para otro uso.

Postulado N° 4: El aula es el punto de partida, el lugar de experimentación y el punto de llegada de la investigación didáctica. Los destinatarios privilegiados de sus resultados son **todas las categorías de educadores que intervienen en el aula**, en primer lugar los maestros (no sólo el jurado de una tesis de doctorado o los lectores de una revista de difusión restringida).

Postulado N° 5: La toma en consideración de los postulados precedentes puede ayudar a diseñar una formación de profesores más eficaz y dar ejes para investigaciones de nuevo tipo, permitiendo en particular el trabajo en equipo entre académicos de distintas unidades institucionales (Lingüística, Metodología, Educación Diferencial, etc.) y la participación por derecho propio de tales equipos de docentes- investigadores.

Conclusiones

I. Superar la querrela de los modelos

La problemática que proponemos me parece que permite superar la antigua querrela:

– Todas las orientaciones y actividades presentadas surgen de una concepción holística, integrada, de cada niño aprendiendo y de sus interrelaciones con los textos. Aun las actividades de Tipo C (actividades de entrenamiento/refuerzo) son manejadas de manera constructivista y no conductista (se trata de proporcionar a los niños actividades que favorezcan su autoconstrucción activa de competencias, y no meros ejercicios de tipo repetitivo-impositivo).

Pero pensamos que lo holístico, se puede y es necesario ayudar a estructurarlo (cf. los "siete niveles" lingüísticos y el módulo de aprendizaje)

con las actividades de metacognición. Esta estructuración contempla la decodificación del 7º nivel.

– Se toma en serio la decodificación y las “destrezas”, incluso se consideran con rigor, pero:

a) se enmarcan en el andamiaje de los “siete niveles” lingüísticos, de los cuales constituyen lo último este 7º nivel saca su fuerza y significación de los demás, y su construcción aparece como el **resultado**, antes que como el inicio, del proceso de estructuración que se va afinando por cada niño;

b) como lo hemos dicho más arriba, no hay razón para ligar el aprendizaje de la decodificación a prácticas de imposición y de memorización formal. ¡Las cosas se pasan tan “naturalmente”, con tanto ánimo y tanta eficacia, en un proceso activo-participativo! No solamente por los niños, sino también... por los docentes.

Mi hipótesis interpretativa de la querrela de los modelos sería entonces:

Los “modelos” que se enfrentan actualmente en el campo del aprendizaje de la lectura (cuando no son meras herencias anacrónicas de prácticas empíricas no fundamentadas), no son modelos **didácticos**, sino se presentan más bien como la “aplicación” y la importación al campo del aula del enfrentamiento **normal** de modelos que se elaboran dentro de **otro** campo: la psicología del aprendizaje y del desarrollo y la psicolingüística.

En la historia de la didáctica de la lengua materna (y de la didáctica de otras asignaturas), tenemos varios ejemplos de la confusión entre la investigación en las ciencias fuentes (psicología o lingüística) y la didáctica.

Se puede vislumbrar la razón de este fenómeno: la demanda de los docentes es tan apremiante y los aportes de la didáctica como tal quedan tan modestos que la tentación es grande de “aplicar” directamente, sin transposición didáctica, los aportes de las ciencias fuentes. Por lo demás, generalmente, no se trata solamente de “aplicación” sino de la hipertrofia, hasta constituir el método exclusivo, de los aportes de una ciencia fuente.

Al revés:

– la elección asumida y el tratamiento didáctico de distintos aportes de las variadas ramas de la psicología y de la lingüística;

– la búsqueda de problemáticas integradas (en vez de ejercicios parciales aislados), globalizadas pero abiertas;

me parece que permiten integrar y superar la discrepancia, dañina para los niños (y los docentes), entre modelos elaborados en otros campos.

De aquí viene mi segunda conclusión:

II. Hay urgencia de constituir y desarrollar la didáctica como un campo de investigación científico propio.

Propongo entonces los postulados presentados en el **Documento 4**.

Referencias bibliográficas

- Jolibert, Josette y Equipe d'ECOUEN (1984) **Former des enfants lecteurs** (T. 1), París, Hachette.
- Jolibert, Josette y Equipe d'ECOUEN (1988) **Former des enfants producteurs de textes**, París, Hachette.
- Jolibert, Josette y Equipe d'ECOUEN (1991) **Former des enfants lecteurs de textes**, (T. 2), París, Hachette.
- Jolibert, Josette y Equipe d'ECOUEN (1991-92) **Le poeme comma type de texte**, París, Hachette.
- Jolibert, Josette y Equipe d'ECOUEN (1991) **Formar niños lectores de textos** (Tomos 1 y 2 reunidos), París, Hachette.
- Jolibert, Josette y Equipe d'ECOUEN (1991) **Formar niños productores de textos** Traducción al castellano por Viviana Galdames y Alejandra Mediana. Chile, Hachette, Ediciones Pedagógicas Chilenas.