

Talleres sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura como proceso constructivo: Experiencias con docentes

Violeta Romo de Muñoz*

Introducción

En este artículo se comenta la experiencia recogida en varios talleres de lectoescritura¹ realizados con docentes que atienden niños de niveles de preescolar y primeros años de la Escuela Básica.

Los talleres responden a un intento de hacer accesibles a los docentes los aportes más fundamentales de las investigaciones psicogenéticas y psicolingüísticas al estudio y comprensión de la lectoescritura y su aprendizaje. Aportes que, según lo evidencia la práctica, llevan al maestro, en poco tiempo, a iniciar un cambio de su actitud frente al niño que aprende a leer y a escribir, llegando a definirse como mediador en este aprendizaje.

En estas experiencias se trata que los docentes logren responder dos interrogantes fundamentales: ¿cómo aprende el niño? y ¿en qué consiste la lectura y la escritura? Para alcanzar este objetivo los participantes requieren contrastar sus concepciones sobre el aprendizaje de la lectoescritura con la realidad de este proceso. Lo anterior implica la estructuración del taller a través de situaciones de reflexión, observación, discusión y vivencia; instancias que se complementan con el análisis del material bibliográfico y con el intento de elaboración de situaciones pedagógicas. Los talleres han tenido una duración de 20 a 30 horas, las cuales se distribuyen en sesiones diarias de 5 a 6 horas de trabajo teórico-práctico.

La presentación intentada aquí sintetiza las situaciones, que a juicio de la autora, fueron más fructíferas en el trabajo con los docentes. Esta presentación puede servir a reflexión a las personas interesadas en esta temática.

Bases teórico-prácticas de las experiencias

Los fundamentos teóricos de estas experiencias derivan de las investigaciones en niños en edad preescolar, especialmente las llevadas a cabo por E. Ferreiro y A. Teberosky. Estos trabajos muestran al sujeto como un constructor del sistema de representación de la lengua escrita. Las respuestas infantiles recogidas y analizadas por estas autoras se transforman en las herramientas fundamentales para reflexionar con los docentes sobre el aprendizaje. Las

* Violeta Romo de Muñoz es egresada del Postgrado de Educación Mención Lectura de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Actualmente dicta talleres de lectoescritura por encargo de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de Venezuela.

¹ Con docentes de preescolar y escuela básica en el Centro Educacional APULA, Mérida, Venezuela, abril de 1985; con personal de Educación Especial, Mérida, mayo de 1986; con docentes de preescolar Escuela La Milagrosa, Mérida, julio de 1986, con docentes de Educación Especial AMEPANE, Mérida, enero de 1987 Y con personal de Educación Especial, Barinas, febrero de 1987; con docentes de preescolar de Tovar, marzo de 1987 y con personal de Educación Especial, en San Carlos del Estado Cojedes, abril de 1987.

hipótesis y criterios que subyacen a estas producciones y la evolución de ellos sirven, también, para mostrar el aprendizaje como un proceso constructivo, en el cual el individuo hipotetiza a partir de lo que ya sabe, contrasta sus hipótesis con la realidad y las reelabora a partir de esta experiencia. Asimismo, los trabajos sobre lectura, especialmente los realizados por K. Goodman y F. Smith se han constituido también en herramientas para reflexionar con los participantes en torno a la lectura como proceso de construcción de significado. En estos trabajos, el lector es visto como un sujeto activo que construye el significado para el texto basándose en sus conocimientos y experiencias.

Además de los aportes ya mencionados, han sido muy útiles las experiencias con docentes realizadas por el grupo de investigación de la Dirección de Educación Especial y ME-VAL, Venezuela². Las discusiones con los integrantes de estos equipos, como también la participación en los seminarios internos del Postgrado de Lectura de la Universidad de los Andes, han contribuido a perfeccionar las metodologías empleadas en estos talleres.

Ahora bien, las contribuciones teóricas han permitido derivar los aspectos fundamentales que se encuentran presentes en las experiencias que se comenta; ellos pueden sintetizarse en:

- la escritura y la lectura como procesos de construcción y comunicación de significado;
- el aprendizaje como resultante de la propia acción del sujeto sobre la realidad.

Congruente con la concepción de aprendizaje sustentada en estas experiencias se hace necesario partir del conocimiento que poseen los docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura y sobre la base de ellos proponer situaciones de vivencia y confrontación.

La exigencia de una aplicación práctica de lo vivenciado en cada situación lleva al participante a visualizar posibles situaciones de lectura y escritura más ajustadas a la realidad del aprendizaje. Esto permite, además, una autoevaluación y la búsqueda de una posible respuesta a los casos planteados.

Desarrollo de los talleres

En las primeras sesiones los participantes son invitados a discutir en grupo la práctica de la lectura y la escritura en el aula y los problemas enfrentados en ella. La discusión finaliza con la presentación de casos de niños con "dificultades en la lectoescritura", que los participantes consideran más frecuentes y/o difíciles de tratar. Esta situación evidencia claramente las concepciones que manejan sobre:

- *escritura*, como dibujo correcto de letras y palabras; su aprendizaje requiere de ejercicios de motricidad fina, lateralidad, coordinación;

² Especial mención merece la propuesta pedagógica de Delia Lerner.

- *lectura*, como correcto descifrado, cuyo aprendizaje comienza con el conocimiento del nombre de las letras y su sonido;
- *aprendizaje*, como resultante de la imitación y la repetición; toda respuesta que difiera de la entregada por el adulto es considerada como error. Estos errores o dificultades que presentan los niños provienen, para la mayoría de los docentes, de fallas en las funciones psíquicas y / o motoras.

Las afirmaciones anteriores se infieren de algunos diagnósticos y tratamientos comentados por los participantes, algunos de ellos son: "escritura en espejo"; "invierte, omite y sustituye sílabas"; "confunde letras"; "inseguridad en el trazo"; "lectura vacilante, con omisiones y confusiones de sílabas y palabras". Los ejercicios desarrollados para ayudar al niño a mejorar estas dificultades son por lo general de coordinación óculo-motriz, ejemplo recorte y marcado de silueta; ejercicios de lateralidad y orientación; ejercicios de motricidad fina y ejercicios para el reconocimiento de letras.

Los casos presentados en la primera sesión de trabajo se analizan en la última reunión, de manera que sean los docentes los que intenten redefinirlos a partir de lo vivenciado en el taller. En las líneas siguientes se presentan y comentan las situaciones correspondientes a los tres aspectos centrales de los talleres.

Escritura. Las situaciones implementadas para el tratamiento de la escritura buscan, en general, que los participantes reflexionen sobre la funcionalidad de la lengua escrita, y cómo implementar situaciones de escrituras pedagógicas en el aula:

- *primera actividad:* análisis de las actividades de escritura cotidiana. Los docentes deben contar por escrito todas las actividades de escritura realizadas por ellos en la última semana. Después de comentarlas en grupo, se les solicita que clasifiquen cada actividad según sea su finalidad. El objetivo de este ejercicio es que los maestros reflexionen sobre las funciones del lenguaje escrito. Generalmente concluyen que las actividades de escritura de la vida diaria son funcionales y significativas; que la lengua escrita se utiliza para evitar el olvido, para comunicarse a distancia, para informar e informarse y recrearse;
- *segunda actividad:* análisis de escrituras infantiles. Se les presenta a los participantes escrituras espontáneas de niños que recién han descubierto los principios del sistema alfabético³. El análisis de estas escrituras se conduce de manera que los docentes reflexionen sobre la finalidad del acto de escritura y sobre los conocimientos de los niños evidenciados en ellas. La preocupación que se manifiesta durante esta situación tiene relación con la enseñanza de la escritura convencional; he aquí algunas afirmaciones: "cómo enseñarles que no se puede escribir todo junto"; "que arco iris no se escribe así: ARKO IDIS". Se

³ Los textos utilizados fueron un cuento escrito por una niña de 6 años, recogido en México por el grupo de trabajo de E. Ferreiro; narración de un partido de béisbol por un niño de 7 años, recogida por el grupo de trabajo de ME-VAL; intentos narrativos de niños de 7 años de Mérida, recogidos por la autora de este artículo.

continúa reflexionando en grupo sobre cómo los niños llegaron a escribir estos enunciados. En general, los docentes concluyen que en el aprendizaje de la lectoescritura es de gran importancia el contacto con la lengua escrita y la posibilidad de escribir espontáneamente.

- *tercera actividad:* análisis de la copia, la plana y el dictado. La finalidad de este análisis es que los docentes lleguen a concebir estas actividades como alejadas de la naturaleza del lenguaje escrito y del proceso de aprendizaje; la discusión se conduce hacia desentrañar el objetivo de estas actividades y la participación del niño en ellas; los participantes concluyen que en la copia y la plana, "los niños no expresan lo que quieren contar y sólo tratan de hacer bien la forma de las letras y palabras". Estas consideraciones, sin embargo, les producen una gran inquietud la que se manifiesta en la siguiente interrogante: ¿qué hacemos entonces si estas actividades no sirven?, como respuesta se abre la discusión sobre el empleo que los adultos damos a la escritura en la vida diaria, de manera que de allí surja una actividad alternativa.

Aprendizaje. Las situaciones diseñadas para el tratamiento del aspecto aprendizaje intentan que los participantes vean en el niño un constructor de su propio conocimiento; que aprende a partir de lo que ya sabe: que el niño toma de la información que le presentamos sólo la que es asimilable a sus estructuras; que al ingresar a la escuela cada niño trae un conocimiento de lectura y escritura. Para este objetivo se realizan lecturas, reflexiones, discusiones y aplicaciones de instrumentos de exploración.

- *primera actividad:* discusión del artículo de Ana María Kaufman "Proceso de adquisición de la lengua escrita". Al asignar la bibliografía se le sugiere a los participantes que lean tratando de responder las siguientes preguntas: ¿qué piensan los niños pequeños sobre la lengua escrita?; ¿cuáles son los criterios que ellos exigen frente a lo que se escribe? Esta asignación muestra que no todos los docentes están interesados en leer; sin embargo, los que leen este artículo tratan de explicar a sus compañeros de grupo las respuestas a las interrogantes mencionadas;
- *segunda actividad:* toma de escritura a niños de 3 a 6 años. La finalidad de esta experiencia es que los maestros vivencien el intento constructivo del niño en relación con la escritura y reflexionen sobre las respuestas que difieren del modelo esperado como manifestaciones del proceso de aprendizaje. Esta situación tiene como modelo la creada por E. Ferreiro y A. Teberosky; las palabras dictadas a los niños son en su mayoría las mismas que utilizan estas autoras; la razón para esta decisión es que los maestros puedan comparar sus hallazgos con los descritos en el material consultado. Para recoger estas producciones escritas, el maestro dicta al niño las palabras y observa cómo éste escribe y lee cada una;
- *tercera actividad:* reflexión sobre las escrituras recogidas por los participantes. La toma de escrituras es una de las experiencias más motivantes y sirve de base para la discusión posterior sobre aprendizaje. Los docentes, en su mayoría, tratan de interpretar las

escrituras prealfabéticas recogidas por ellos mismos; el análisis de estas producciones se realiza en forma conjunta intentando que sean los maestros mismos los que determinen los criterios infantiles subyacentes a estas escrituras. Al finalizar esta experiencia se reflexiona sobre el problema que enfrentan los niños que ingresan a la escuela manejando estas hipótesis prealfabéticas;

- *cuarta actividad:* reflexión individual y discusión en pequeños grupos sobre las siguientes interrogantes: ¿quién enseñó a los niños las palabras: “supi, vini, cupido, quizásmente”?; ¿qué conocimientos sobre lectoescritura trae el niño al ingreso a la escuela?

Es en este momento del taller en que se producen acuerdos entre los participantes con relación a las escrituras de los principiantes; los “garabatos” son reconocidos como construcciones regidas por criterios. Surge, sin embargo, la preocupación sobre el conocimiento convencional de la escritura y el papel del docente en este aprendizaje. Algunos de ellos expresan esta preocupación de la manera siguiente: “cómo hacer para que los niños lleguen a escribir como se debe”; “cómo hacer para que aprendan las letras”. Como respuesta se inicia una discusión conjunta con relación a las situaciones de la vida cotidiana que permitieron al niño alcanzar estos niveles de construcción y cómo llevar a cabo en el aula alguna de ellas. Al finalizar se sugiere a los participantes que intenten elaborar una situación de escritura para los niños que ellos atienden, actividad que se complementa con algunas situaciones ya elaboradas.

Lectura. Las situaciones para abordar el tema lectura tratan de hacer vivenciar a los docentes la lectura como proceso de construcción de significado, cuya evaluación debe estar en relación con el intento constructivo de cada sujeto. La bibliografía recomendada para este aspecto es el artículo de K. Goodman, “El proceso de lectura a través de las lenguas”.

- *Primera actividad:* lectura silenciosa de un texto sin título. Al término de ésta los participantes entregan sus interpretaciones, las que resultan todas diferentes y jocosas al conocer el título del texto leído. Luego, se discute el porqué de las diferencias entre las interpretaciones; de este modo se muestra la comprensión como relacionada con lo que cada individuo sabe y espera del texto y el título como una clave semántica para la lectura. El texto utilizado es una traducción de un instructivo para lavar la ropa elaborado por J. Brandsford;
- *segunda actividad:* lectura de un texto inconcluso y sin título. Luego que los participantes entregan su interpretación, se lee el final del texto que contiene la clave sobre el tema tratado. La finalidad de esta lectura es que los docentes vivencien la importancia de leer un texto con una idea completa. Los participantes reconocen “que fue necesario leer el final para comprender”;
- *tercera actividad:* lectura silenciosa y respuestas a las preguntas acerca de su contenido. Se trata de un texto corto al que se le han sustituido

los verbos y nombres por palabras sin sentido, pero que se suponen cumplen las funciones de tales. La finalidad de este ejercicio es reflexionar sobre la validez de evaluar la comprensión a través de preguntas textuales. Los participantes reconocen que, a pesar de haber dado respuestas a todas las preguntas, no comprendieron;

- *cuarta actividad*: lectura silenciosa de un texto en el que se han omitido varios términos. Antes de completarlo, los participantes intentan interpretarlo; el tema al cual se refiere el texto ha sido objeto de reflexión durante el taller. Con esto se pretende mostrar que para comprender no se necesita leer palabra por palabra, que el lector anticipa sobre la base de lo que sabe del tema, del lenguaje y del mundo en general, conocimientos que le permiten aprovechar las claves del texto. La discusión de las respuestas a las palabras omitidas es una actividad muy motivante ya que cada participante quiere indicar cómo llegó a "descubrir" las palabras o sus sinónimos. Con este ejercicio queda de manifiesto que leer no es descifrar y que el lector va construyendo significado sobre la base de su conocimiento previo.

En la última sesión se realiza el análisis de los casos presentados por los docentes al inicio del taller. Para este ejercicio se recomienda la lectura del capítulo 12 de **Comprensión de la lectura** de F. Smith. Los participantes, en su mayoría, reconocen que los diagnósticos y las actividades remediales intentadas para ayudar al niño resultan ajenas al aprendizaje de la lectoescritura. Para muchos es difícil reconocer que se han equivocado y solicitan ayuda en relación con posibles instrumentos que les permitan explorar el conocimiento sobre la lectura y la escritura que tienen los niños atendidos por ellos. Se les sugiere la utilización de la escritura espontánea⁴ y otras actividades que sirven a la vez como situaciones de aprendizaje de la lectoescritura.

Consideraciones finales

La participación directa del docente en la toma e interpretación de escrituras infantiles prealfabéticas permite la visualización del niño como constructor de su conocimiento; así mismo la realización de ejercicios de lectura y escritura y su reflexión posterior conduce al participante a concebir la lectoescritura como proceso de construcción de significado. Estos dos aspectos constituyen las herramientas que necesita conocer y manejar un educador para elaborar situaciones de lectura y escritura pedagógica.

Restan aún algunas consideraciones generales, pero no por ello menos importantes. El inicio de cambio que experimenta el docente frente al proceso de aprendizaje es la resultante de su participación en las situaciones del taller; es por lo tanto, la resultante de su propio proceso de aprendizaje. Mientras más preparado está el facilitador más paciente y respetuoso será el proceso en el que está involucrado el participante de un taller. Ahora bien, congruente con los principios básicos de estas experiencias estos cambios requieren de un

⁴ El instrumento sugerido es una comiquita muda en relación con la vida escolar frente a la cual el niño debe intentar una narración. Esta y otras situaciones fueron construidas y probadas por la autora en su estudio realizado como Tesis.

cierto tiempo para que lleguen a traducirse en prácticas pedagógicas. En la gran mayoría de los casos ha sido necesario un asesoramiento y apoyo posteriores para lograrlo. De todos modos, en la sesión final se comentan situaciones de lectoescritura posibles de ser llevadas a cabo por los maestros en el aula y se sugieren otras, derivadas de investigaciones realizadas en Venezuela, cuya lectura se recomienda.

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, Emilia. Los problemas cognitivos involucrados en la representación escrita del lenguaje (mimeo).
- Ferreiro, Emilia (1975). Trastornos de aprendizaje producidos por la escuela. En: **Programas de Psicología Educacional**. Buenos Aires: IPSE.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1978). La adquisición de la lectoescritura como proceso cognoscitivo. **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona, España, 1978.
- Goodman, Kenneth (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez P., **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.
- Kaufman, Ana María (1983). Proceso de adquisición de la lengua escrita. En **Contenidos de Aprendizaje**, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lerner, Delia y Caneschi, Gigiola (1981). Situaciones de aprendizaje centradas en el proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita. Ponencia presentada al Simposio Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura, México.
- Lerner, Delia (1984). Una propuesta didáctica centrada en el proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita. Caracas: Ministerio de Educación, ME-VAL, Mimeo.
- Lerner, Delia (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión. **Lectura y Vida**, año 6, N° 4, págs. 10-13.
- Piaget, Jean et al. (1979) Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente. **Los Estadios en la Psicología del Niño**, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Romo, Violeta (1985). Un intento teórico-práctico en la enseñanza de la lectoescritura. Primer encuentro de Lectura, Mérida, 31 de mayo y 1 de junio. Consejo de Publicaciones, Universidad de los Andes.
- Romo, Violeta (1986). Familiaridad con la lengua escrita y comprensión. Un estudio exploratorio en principiantes. Mérida; Facultad de Humanidades y Educación, Postgrado en Educación Mención Lectura (Tesis).
- Smith, Frank (1983). **Comprensión de la lectura**. México: Ed. Trillas (Cap. I, VII y XII).
- Teberosky, Ana (1984). La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. **Lectura y Vida**, Año 5, N° 4, págs. 4-13.