

Algunas precisiones sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura: Nuevos retos

Invitación al viaje

Dr. D. Manuel Abril Villalba

Universidad de La Laguna

Resumen

Las metodologías empleadas para la enseñanza de la lengua y la literatura están orientadas a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, más que a la transmisión de contenidos.

Los diversos modelos de enseñanza actuales plantean situaciones de aprendizaje centradas en tareas, donde el aprendiz es parte activa en la mejora de sus propios procesos de lectura y escritura. Para ello el docente necesita dotar de conciencia sus prácticas, propiciando en todo momento que su alumnado adquiera progresivamente estrategias de aprendizaje que le permita mejorar su competencia comunicativa de una forma cada vez más autónoma.

El desarrollo de la creatividad, el enriquecimiento de la sensibilidad, la lectura como afición..., constituyen argumentos de peso para garantizar, de forma paulatina, el equilibrio emocional para abordar la realidad escolar y social en la que se ubican.

1. De la enseñanza al aprendizaje

“La adquisición de nuestra destreza emisora se logra de manera incomparablemente más eficaz con el *calor vital del examen de textos reales de habla (orales o escritos)* que con las frías explicaciones gramaticales, sean las del libro impreso o las del libro profesor.”

Las anteriores son palabras de Manuel Seco (1994), quien nos anticipó a todos los docentes lo esencial e imprescindible para que sea posible y adecuado el cambio metodológico ante una nueva ley educativa (ante cualquier ley educativa), y por tanto ante la necesidad del cambio de actitud, que no de nombres, en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura (y de la literatura); y, no se olvide, en cualquier nivel educativo.

Las lenguas se manifiestan mediante textos y discursos: unos orales, otros escritos; unos literarios, otros no literarios o funcionales; unos planificados y formales, otros espontáneos; unos monologales, otros dialogales: atender en las aulas a la enseñanza y al aprendizaje (primero el uso, después la reflexión) de esta destreza en las tres modalidades en los textos orales (singulares, duales y plurales) dará coherencia al desarrollo de la “Competencia en Comunicación Lingüística” y, posteriormente, tendrá también sentido la evaluación de estas adquisiciones. Así explica con precisión una experta lo que se debe *saber* para *saber hacer* en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y de la literatura (Martín Vegas, 2009, p. 37):

“La metodología activa que requiere la DLL implica más al alumno en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y se centra más en el desarrollo de las capacidades que en la transmisión de contenidos. El fin último de la didáctica es formar un alumnado crítico, capaz de organizar sus ideas y expresarlas correctamente.”

En la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura (frente a la enseñanza tradicional que centraba sus objetivos en el dominio de la información y formación lingüística), en las orientaciones actuales de la enseñanza en Europa, y a partir de los supuestos teóricos y de las investigaciones más recientes que se han concretado en disposiciones oficiales en las enseñanzas, debe primar el desarrollo de la Competencia comunicativa o Competencia en Comunicación Lingüística. Y esta competencia se alcanza cuando se usan de forma apropiada una serie de conocimientos y habilidades esenciales para actuar comunicativamente no sólo de una manera correcta sino también adecuada a las características del contexto y de la situación comunicativa en que tienen lugar los intercambios.

En épocas pasadas, los libros para lectores infantiles eran destacados instrumentos para entretener, educar, escuchar y leer. Pero hace ya años que las modificaciones en los formatos de los libros de los escolares infantiles ampliaron las formas, los soportes y la organización de los mismos; en la actualidad los libros para estos lectores son también libros para leer, pero son utilizados a la vez para escuchar, mirar y ver, analizar, interactuar con ellos, modificarlos y completarlos. Para crear y recrear. Y también, por supuesto, para leer, comprender, aprender y disfrutar: Estas orientaciones pretenden destacar el uso prioritario de los textos, tanto de los

funcionales o instrumentales como de los literarios (*no con preferencia los libros de texto*) en la construcción del conocimiento, lo cual que debe ser el fin del aprendizaje de los escolares.

La simultaneidad de informaciones verbales y visuales (el lenguaje verbal y el lenguaje icónico) ha hecho posible distinguir diversas funciones y valores que los álbumes ilustrados y que los textos literarios ofrecen a los lectores. Son varias: una función informativa, ya que son testimonio gráfico de conceptos, relaciones, emociones, formas, señales, etc.; y pueden tener una función educativa: sirven de estímulo para la creatividad, despiertan la curiosidad, generan sentimientos y ayudan a descubrir el placer; la función comunicativa, esencial, hace que estos libros tan variados emitan mensajes que faciliten la comprensión de los significados de los textos; y también ofrecen una función lúdica, la que propicia la diversidad de fórmulas comunicativas, la que reta al lector a entrar en el juego. Los buenos escritores recuerdan siempre la necesidad de que los escolares aprendices copien modelos en la infancia para disponer de referentes de calidad para la creación madura posterior.

2. Modelos de actuación

Los modelos de enseñanza y de aprendizaje a partir de las aplicaciones prácticas de Montessori, Decroly, Amara Berri, Freinet, Método Doman, Teoría de la inteligencias múltiples (Gardner) o los proyectos de trabajo parciales o totales (dependiendo del nivel y de los ámbitos de actuación)..., son ejemplos de buenas prácticas que asumen en sus orientaciones para los profesionales la convicción del necesario *desarrollo multisensorial en el alumnado, el principio de globalidad y la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad*. El fin que persiguen todos ellos es el mismo: el desarrollo integral de los alumnos y alumnas, que son los primeros necesitados del dominio de las dos destrezas básicas, con el fin de fortalecer en ellos lo que se ha considerado esencial en estos aprendizajes de la lectura y de la escritura.

A pesar de las diferencias entre los que destacamos y citamos arriba, existe unidad en todos ellos: sus objetivos son favorecer la participación activa individual y en grupo, y el intercambio de ideas y procesos; alentar la autodisciplina y la toma de decisiones y relacionar el trabajo escolar con las motivaciones e intereses personales: de manera relevante lo es que el alumnado sea el protagonista de su progreso y de su implicación en los procesos de

enseñanza-aprendizaje, ya que es él quien está en fase de crecimiento y el que precisa del andamiaje necesario para su construcción intelectual y personal: es el alumnado quien construye y consolida el acto de aprender y quien debe llegar a la construcción de sus estructuras cognitivas y a su desarrollo social y emocional.

Crear situaciones de aprendizaje en las comunicaciones orales individuales, en las lecturas en voz alta, en las lecturas compartidas, en sesiones de lectura expresiva, en las lecturas comentadas, en lecturas silenciosas, en momentos de lectura libremente elegida, en lectura colectiva con fines utilitarios, en sesiones de lectura diversa de textos y temas de actualidad, en lecturas de los medios de comunicación (en pantalla, en medios tecnológicos o en papel), en juegos de lectura de entrenamiento comprensivo y visuales, en lecturas modelo de los docentes..., son fines, instrumentos y tareas. Pero no puede olvidarse que son los docentes quienes deben crear situaciones y aportar medios para que sean los escolares quienes realicen el acto de aprender a leer. Y a escribir. Todos los modelos citados se basan en el trabajo por tareas, y las tareas son aprendizajes que se construyen y que se comunican. A partir de esta definición (y de su aplicación coherente y sistemática) es como pueden consolidarse las competencias, para así llegar a modificar la metodología tradicional.

3. Enseñar por competencias y tareas

Parece coherente defender que sea preferible cualquier metodología basada en aportaciones de expertos coherentes y sabios que guiarse por las intuiciones u orientaciones inconsistentes. En este sentido defiende Marsá (1992):

“[...] de nada servirán gramáticas ni diccionarios ni planes de estudio si no se afronta seriamente la cuestión fundamental que afecta a la enseñanza en general y a la lengua en particular. No se trata siquiera de un problema exclusivo de la enseñanza. Para nadie es ya noticia que valores tales como autoridad, disciplina, sentido del deber, solidaridad en el esfuerzo por el bien común, amor por el trabajo bien hecho y tantos de la misma índole alcanzan en la bolsa de esta época una alta cotización. Y son éstos precisamente los valores más necesarios para la transmisión acumulativa de la tradición cultural”.

Aunque referidas a la enseñanza de una lengua, las reflexiones del experto seleccionado siguen siendo necesarios: los valores que defiende también se constituyen en principios clave para la enseñanza y aprendizajes de la lectura y la escritura. Pero en este terreno, y en estas edades, los docentes cuentan con una ventaja considerable: los escolares *en general* disponen de toda la curiosidad e interés que son necesarios para lograr estos fines, por lo que se trata de encauzar sus inquietudes y dar respuesta a su afán de expresión y de conocimiento. Y a su creatividad.

La relación de las investigaciones procedentes de la Psicología y su aplicación a la Educación ha producido resultados decisivos en la enseñanza y en el aprendizaje. Así, por ejemplo, se defiende la necesidad metodológica de seleccionar y poner en práctica unas nuevas competencias para invitar a los docentes a un nuevo viaje productivo (y necesario). Una propuesta de aplicación didáctica experimental que destaca (en línea con lo que hasta aquí se ha expuesto) es la que apuesta por *las diez nuevas competencias para enseñar* que selecciona Perrenoud (2004), y que son las siguientes (se citan aquí de manera textual): organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres y madres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y organizar la formación continua.

Estas “nuevas competencias” coinciden con algunos de los indicadores por excelencia de la competencia para aprender a aprender y a enseñar a leer y a escribir (y para el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal). Si se proponen aquí las citadas es para que puedan ser asumidas como una referencia óptima para los docentes implicados en este proyecto, ya que Perrenoud logra sintetizar de alguna forma las ideas y modelos expuestos hasta ahora. Ya es sabido que se requieran el trabajo en equipo, la implicación con los núcleos familiares o entusiasmo y la vocación en los docentes. Todas estas cualidades han de constituirse como el motor del cambio. El entusiasmo ha de consolidarse con el *saber conocer* competente para *saber hacer* y *saber ser*, pues genera la eficacia. Y concreta el *saber convivir* (son los cuatro saberes propuestos en Europa como alternativas a los currículos tradicionales).

En el primer apartado han quedado establecidas las diferencias entre la “Competencia Lingüística” frente a la “Competencia en Comunicación Lingüística”. De tal distinción se derivan las subcompetencias que corresponden a la segunda y que han de ser atendidas en el trabajo escolar para una cabal enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura (lo que es decir de la Lengua y de la Literatura en la educación obligatoria):

- Lingüística o gramatical (significa la corrección idiomática).
- Léxica (es la propiedad, variedad y riqueza).
- Ortográfica (significa la corrección escrita).
- Sociolingüística (la adecuación).
- Funcional (comunicativa).
- Discursiva o textual (coherencia y cohesión; se refiere a la eficacia).
- Estratégica (dominio del acto de la comunicación).
- Lectora (con las acepciones de ‘leer’).
- Literaria (para propiciar el disfrute de los textos).

Tales subcompetencias se activan (y se consolidan) en la práctica. Los siguientes son los indicadores (y que a la vez son criterios de evaluación que pueden evaluarse mediante las rúbricas o registros objetivos correspondientes: escucha activa; exposición interactiva; diálogo; análisis crítico y racional; empatía; comprensión oral y escrita; expresión de ideas y de emociones; organización lingüística de manera oral y por escrito; lectura: mecánica, comprensiva y reflexiva; autorregulación del conocimiento; utilización de diferentes tipos de discursos; utilización de la gramaticalidad y de la textualidad; adecuación, coherencia y cohesión en los textos que se produzcan; utilización correcta de textos según el ámbito de uso; construcción de la escritura (copiado, dictado, organización, redacción); interpretación de procesos comunicativos integrales; lecturas compartidas; y otros. Pero tales indicadores han de ponerse en práctica en las aulas, pues solo así se logrará que la lengua se convierta en instrumento de conocimiento, de relación y de creatividad.

4. Algunas consideraciones que han de tenerse presentes

- El desarrollo de la creatividad, la debida atención a la “Competencia en autonomía e iniciativa personal” (en los escolares..., y también en los docentes), el aprendizaje guiado y colaborativo..., son principios funcionales de relevancia en el actual contexto educativo.

- La lectura es una afición, y que las aficiones son para cuando uno quiere y como quiere; pero esto no elimina la posibilidad de que sea posible educar la sensibilidad, el conocimiento y el buen gusto, que son responsabilidades de la educación y de la enseñanza, con el fin de favorecer la autonomía, la creatividad y la libertad de los seres humanos.

- Enriquecer la sensibilidad, los conocimientos y enseñar a leer y a escribir son responsabilidades de la escuela; pero también, y no debe olvidarse, le *corresponde crear en el alumnado necesidades que ellos no sienten*. El hablar es la condición necesaria para pensar, como Humboldt confirmó. Y la lectura y la escritura modelan y modifican la mente de los escolares. Y de los adultos.

- También aprendimos de Henry James una orientación que puede convertirse en consigna para la actuación: “*No lo digas; muéstralo*”, lo que coincide con una propuesta didáctica que invita a reflexionar (Cassany, 1994, p.283):

“[...] es muy importante que los maestros se concentren en el proceso, en las técnicas y en los procedimientos de redacción. Deben darle pautas de cómo pueden trabajar: cómo se buscan ideas, cómo se hace un esquema, qué y cómo se tiene que revisar, etc. No basta con una instrucción inicial y corregir el producto final. Los maestros debemos adentrarnos en el proceso de redacción de los alumnos y escribir con ellos. La mejor técnica para desarrollar este trabajo es el taller de expresión escrita.

- Los talleres creativos literarios (coincidiendo con lo anterior) se vienen considerando como metodologías activas y reflexivas que permiten activar el desarrollo de los indicadores de la competencia en Comunicación Lingüística, como se ha manifestado por parte de investigadores en reiteradas propuestas. La lectura, lectura y recreación de los textos literarios, la imitación de estructuras sintácticas, el análisis de textos poéticos o narrativos para su recreación libre de manera individual o colectiva..., son modelos de actuación que están proporcionando pautas acertadas (motivadoras y funcionales) para la puesta en práctica de la

comprensión auditiva, de la lectura oral y silenciosa, de la lectura compartida, del desarrollo de la creatividad..., y que ofrecen, además, alternativas motivadoras y eficaces para la concreción de los indicadores de la Competencia en Comunicación Lingüística antes mencionados.

- La escuela, como voces inoportunas pontifican, no mata la creatividad (Robinson). Sí la matan los malos docentes, los que no actualizan su formación, quienes no apuestan por la innovación, por la formación permanente y por la búsqueda de alternativas..., con más motivo tras el análisis de los resultados que se están documentando en informes sobre los resultados de la enseñanza.

- La idea de 'competencia' conlleva: saber y saber hacer; teoría y práctica; conocimiento y acción; reflexión y acción (Álvarez Méndez, 2009). Han de integrarse los contenidos y los conocimientos necesarios, las destrezas (las habilidades y las estrategias de aprendizaje) que los activen y las características individuales (actitudes y los valores) que permitan a una persona realizar acciones.

- Muñoz Molina (2002, pp.88 y 262), y en relación con las exigencias y dificultades con que se encuentran los docentes en la enseñanza y en la educación nos advirtió hace tiempo:

“Nada de lo que importa llega con facilidad o de manera inmediata. Todo lo valioso tarda en aprenderse, y por eso es tan necesario el sosiego y la lentitud, que también se aprenden, porque lo natural en nosotros quizá sea el apetito atolondrado, el deseo de la fruición instantánea”.

Parece prudente no olvidar sus observaciones, en beneficio del equilibrio, de la estabilidad emocional y del desánimo que puede acumularse al enfrentarse a la realidad escolar y social, al igual que se necesita tener presente otra advertencia prudente (Seco, 1994): *“Nuestras fuerzas son limitadas; pero, en un terreno en que todo es silvestre, siempre será mucho lo poco que podamos hacer, si nos empuja el entusiasmo”.*

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2009). "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias", en Gimeno Sacristán, J. (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp. 206-233.
- Anaut, L. (2004). *Sobre el Sistema Amara Berri*. Victoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco (origen desde 1979).
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Teoría de las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- Gobierno de Canarias. Consejería de Educación (2012). "La enseñanza de la lectura y de la escritura". Blog perteneciente al "Proyecto infancia".
- Imbernon, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona, Graó.
- Martín Vegas, A. M^a. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, Síntesis.
- Marsá, F. (1992). "La enseñanza del español en España". *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 220, pp. 3-14.
- Montessori, M^a. (1994). *Ideas generales sobre el método: manual práctico*, Madrid, Cepe.
- Muñoz Molina, A. (2002). *La vida por delante*. Madrid, Alfaguara,
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona, Graó.
- Robinson, K. (2009). *El Elemento (The Element: How Find Your Passion Changes Everything)*. Barcelona, Grijalbo.
- Seco, M. (1994). "La educación y las palabras", en *La enseñanza integrada de la Lengua y la Literatura en el nuevo sistema educativo*, Canarias, Gobierno de Canarias, pp. 17-26.
- VV.AA. (2009) *Freinet hoy: vivir y aprender cooperando. Pedagogía Freinet y competencias básicas* -CD, con presentación en Power Point.