

AUTOR INVITADO

EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA*

KENNETH GOODMAN, 1996

La enseñanza puede apoyar y ampliar el aprendizaje, mas nunca puede hacer que éste suceda.

Planeo enfocarme en los procesos de enseñanza y aprendizaje en otro libro, pero me parece que quedaría en deuda si en este artículo no hiciera referencia a ello. Lo que hemos aprendido acerca de los procesos de la lengua escrita tiene grandes implicaciones respecto a la comprensión de cómo se aprende la lengua escrita y cómo se construye una pedagogía. Esto significa asumir una posición importante en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura. Afortunadamente, ya existe una rica producción profesional especializada sobre este tema. Muchos profesores han llevado a la práctica lo que conocemos acerca de los procesos de lectura y escritura y algunos de ellos ya han publicado sus historias de enseñanza.

Para comenzar, quisiera precisar dos aspectos:

– No existe una conexión directa entre el conocimiento de las competencias del lenguaje y la comprensión de cómo se desarrolla o cómo se enseña dicho lenguaje.

– La relación entre teoría y práctica es una calle de doble vía.

Primero que todo, parece obvio que la enseñanza de la lectura y la escritura implica tener un conocimiento acerca de lo que significa leer y escribir de forma competente. Un enfoque adecuado para la enseñanza debe ser consistente con el conocimiento científico existente sobre lectura y escritura, y al mismo tiempo debe apoyarse en el

conocimiento sobre desarrollo del lenguaje, las teorías sobre el aprendizaje y, por supuesto, apoyarse en una comprensión y conocimiento acerca de la enseñanza y el currículo.

En segundo lugar, los educadores no aplican el conocimiento que poseen y producen. Los docentes de aula me han enseñado mucho acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura; también me han enseñado bastante acerca del proceso de lectura que se lleva a cabo en situaciones de aula-conocimiento, que los investigadores y los teóricos necesitan agregar a lo que ellos ya saben cuando llevan a cabo una investigación. Los profesores seguidores de la filosofía del lenguaje integral tienen conocimiento acerca de los procesos de la lectura y escritura y de esta forma han construido su propia pedagogía, su teoría del aprendizaje y de enseñanza. Lo que los investigadores sabemos es importante para la enseñanza, pero quien lo sabe (el maestro) y lo que se hace con lo que sabe, es aún más importante.

En este artículo se demostrará lo anteriormente expresado a partir de cuatro secuencias de clase que muestran a los docentes actuando en un

Traducido por Amparo Clavijo Olarte. Ph.D en Educación, Universidad de Arizona. Profesora titular, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
aclavijo@andinet.com

ARTÍCULO RECIBIDO FEBRERO 3 DE 2003. ACEPTADO JUNIO 26 DE 2003.

amplio rango de roles que van más allá de la “instrucción directa”. Pero primero describiré cómo comienzan y se desarrollan la lectura y la escritura en las sociedades alfabetizadas.

DESARROLLO DE LA LECTO- ESCRITURA EN UN AMBIENTE LETRADO

Al nacer un bebé, los padres ansiosos se tranquilizan al escuchar a los doctores y enfermeras decir que el bebé se encuentra “saludable y es normal.” En comparación con los animales, los bebés humanos nacen un poco en desventaja e inmaduros; ser capaces de hacer lo que los adultos hacen les toma mucho tiempo. Pero sus padres orgullosos son pacientes y confiados que a su debido tiempo sus hijos sonreirán, darán vueltas sobre sí mismos, se sentarán, gatearán, se pondrán de pie, caminarán, y así sucesivamente. Ofreciéndole un hogar y un ambiente propicio el bebé crecerá, se desarrollará, cambiará, y aprenderá. (Por supuesto, sé que no todos los bebés nacen normales en todos los sentidos, pero necesitamos entender cómo es el desarrollo normal de los niños para poder entender el desarrollo anormal de algunos.)

A su debido tiempo, los niños comienzan a entender el lenguaje oral que escuchan a su alrededor y a hablarlo. Esto es el resultado de una maduración física ya que ocurre de una manera tan natural como lo es ponerse de pie y caminar. Pero, esto es en parte cierto; otros animales tienen el mismo control sobre los órganos productores de sonidos, pero solamente quienes desarrollan el lenguaje son los seres humanos. El lenguaje humano es cualitativamente diferente de la comunicación rudimentaria y limitada de otras especies animales.

Lo que hace que el lenguaje sea necesario y posible es que nuestros cerebros tengan la habilidad de pensar simbólicamente, es decir, de que unas cosas sean representadas por otras. En tanto los seres humanos somos capaces de crear sistemas abstractos complejos para representar las experiencias más sutiles, conceptos, e ideas, también somos capaces de reflexionar sobre nuestras experiencias y comunicar nuestras necesidades, experiencias e ideas a otros. Todas las sociedades, en todos los tiempos de la historia, antes y después, han creado y usado el lenguaje oral.

Esto no quiere decir que en el uso de lenguaje no haya aprendizaje, por supuesto que lo hay. Pero

aprender el lenguaje es bien diferente de aprender a caminar y del aprendizaje de otros animales. El aprendizaje del lenguaje humano es tanto personal como social. Es el medio que se utiliza para pensar y aprender. Desde el momento de nuestro nacimiento hemos sido dependientes, aunque nuestra supervivencia y desarrollo están supeditados a nuestra habilidad para entablar un diálogo social y formar parte de una comunidad social. Por consiguiente, el lenguaje es esencial no sólo para nuestra supervivencia física y social, sino también para compartir el saber colectivo que construimos en nuestras familias, comunidades y sociedades.

El lenguaje escrito se aprende, un poco más tarde, en la vida tanto de los individuos como de las sociedades, pero esto no significa que sea menos natural en el desarrollo personal y social de los seres humanos que el lenguaje oral. Esto teniendo en cuenta que el proceso por el cual el lenguaje escrito se desarrolla es el mismo que se lleva a cabo en el desarrollo del lenguaje oral. Los dos se desarrollan como resultado de la necesidad de los humanos de pensar simbólicamente y de comunicarse en una serie de contextos y funciones, en tanto individuos y sociedades. El lenguaje escrito es una extensión del desarrollo del lenguaje humano que ocurre cuando se necesita, es decir, cuando el lenguaje cara a cara, en el aquí y el ahora, no es suficiente.

Hemos aprendido mucho en las últimas décadas acerca de cómo los niños se forman como lectores y escritores. Lo que esto requirió fue dejar a



un lado la creencia errónea de que el aprendizaje del lenguaje escrito era fundamentalmente diferente del aprendizaje del lenguaje oral, creencia ésta que implicaba otra concepción igualmente errónea respecto a que el aprendizaje de la lecto-escritura comienza cuando los niños ingresan a la escuela. Como resultado de esto, muchos de nosotros, incluyendo a los padres, no vimos que el aprendizaje de la lecto-escritura iba transcurriendo a nuestro alrededor. Como Yetta Goodman dice, generaciones de padres han lavado de las paredes la evidencia del desarrollo de la escritura de sus hijos. La verdad es que los niños llegan a la escuela ricos en experiencias de lecto-escritura y también ya han aprendido a darle significado a lo impreso.

De la manera como miramos la escuela en este capítulo necesitamos tener en mente que mientras separemos el aprendizaje de la lectura y la escritura de su enseñanza no hay nada que hacer. Los niños continúan aprendiendo a leer y a escribir a su vez que están recibiendo instrucción, y es difícil separar los resultados del aprendizaje de los resultados de la instrucción. Además, mucho de lo que los padres y otros hacen fuera de la escuela puede ser visto como instruccional, aun cuando la instrucción no sea explícitamente intencional. Por ejemplo, cuando un niño muestra a sus padres una caja de cereal, señala lo impreso y dice, "¿Qué dice aquí?" Halliday (1971), en su estudio relacionado con el desarrollo del lenguaje de su hijo, identificó un fenómeno que llamó *tracking*: el niño toma la iniciativa en el desarrollo del lenguaje y el padre o la madre sigue y apoya ese desarrollo. Los niños y los adultos lo hacen al tiempo.



De todas formas, los programas de instrucción en la escuela deben planearse teniendo en cuenta el conocimiento que los niños ya tienen. En lugar de pensar el currículo de lectura y escritura como una serie de habilidades nuevas que los niños tienen que aprender, los maestros deben reconocer el desarrollo que los niños traen y enseñar a partir de éste. Los salones de clase deberían ser ambientes ricamente letrados, para que brinden el apoyo suficiente a los niños y fortalezcan el desarrollo de la lecto-escritura que comenzó antes de su ingreso a la escuela.

ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

Antes de exponer mi punto de vista acerca del aprendizaje, especialmente el aprendizaje de la lecto-escritura, en contexto, necesito señalar dos puntos de vista acerca del aprendizaje del lenguaje humano que generalmente se contrastan, es decir, *lo natural* vs. *lo inducido*. Estos planteamientos y mi propio punto de vista al respecto, se señalan a continuación:

- o En el punto de vista "natural", el lenguaje se considera como innato. El lenguaje no se aprende del todo, sino que se adquiere poniendo lo innato, el lenguaje universal, en armonía con el lenguaje particular de la comunidad en la que el niño nace. Para muchos que comparten este punto de vista, solamente el lenguaje oral es innato, el lenguaje escrito es una representación abstracta de éste y se adquiere a través de la instrucción.

- o El punto de vista "inducido" es principalmente un enfoque de comportamiento. En éste, el lenguaje, como todo, se aprende a través de alguna clase de condicionamiento operante. El estímulo del ambiente requiere respuestas, y durante este proceso el lenguaje se forma.

- o En la perspectiva de la "invención y convención" se inscribe mi punto de vista al respecto, que tiene en cuenta los trabajos del sicólogo ruso Lev Vigotsky, el psicólogo suizo Jean Piaget, y el lingüista anglo-australiano Michael Halliday.

Para mí, el aprendizaje humano, incluyendo el aprendizaje del lenguaje es un proceso de invención. Los seres humanos inventan (socialmente construyen) lenguaje para comunicarse mutua-

mente, para aprender y para pensar. El lenguaje es entonces una invención social. Por otra parte, el lenguaje se considera como una invención individual teniendo en cuenta que la sociedad está conformada por personas. De hecho, individualmente inventamos lenguaje y a lo largo de nuestras vidas lo seguimos haciendo.

Pero además inventamos nuestro propio lenguaje en el contexto de la familia y la comunidad que ya tienen formas convencionales de hacer las cosas que nos estamos inventando. Piaget llama a esta clase de tensión “desequilibrio”. Nuestras invenciones personales y las convenciones sociales del lenguaje nos atraen y nos repelen en direcciones opuestas. Como lo expuso Vygotsky (1978), nuestro lenguaje personal se mueve en dirección a un lenguaje social hasta que eventualmente lo “internalizamos”. En ese momento, el lenguaje social llega a ser la base de nuestro discurso interno, es decir, el lenguaje que usamos para el aprendizaje y para reflexionar acerca de nuestra experiencia.

Tan pronto como empezamos a tener en cuenta el lenguaje convencional, comenzamos a compartir los valores y puntos de vista de nuestra familia y nuestra sociedad. Halliday tituló el libro en donde presenta su investigación sobre el desarrollo del lenguaje “Aprendiendo a significar”. A través del lenguaje aprendemos cómo nuestra cultura organiza y expresa el significado. El lenguaje se aprende en el proceso de su uso, a través de la participación en los actos de habla y en los eventos de lecto-escritura. La participación activa en conversaciones es lo que hace posible que los niños aprendan el lenguaje oral. Y mucha lectura y escritura es lo que hace posible que los niños aprendan a construir el lenguaje escrito.

Construir a partir de lo que los niños conocen

Una sociedad que sabe leer y escribir y ofrece a los niños una variedad de material impreso, les permite comprender que el lenguaje escrito es una manera de construir significado. Los niños comienzan desde muy temprano a responder a lo impreso y a asignarle significado, cuando reconocen logotipos y signos como una manera de identificar lugares y productos. Un ejemplo lo constituye el signo de pare o los arcos dorados de McDonalds. Gradualmente aprenden en secuencia que lo impreso tiene sentido, qué clase de significado tiene, cómo lo adquiere, es decir, llegan a controlar el sistema del lenguaje escrito.

Los niños juegan a las actividades de los adultos alrededor de ellos, y la mayoría de su lecto-escritura inicial se desarrolla jugando a leer y a escribir. Yetta Goodman y otros, en muchos lugares e idiomas, han encontrado evidencias sobre cómo los niños inventan primero el lenguaje escrito y posteriormente cómo llegan al lenguaje convencional.

En sociedades letradas, algunos niños fácilmente incursionan en la lecto-escritura. Escriben notas y cartas (las cuales los adultos a menudo no leen), escriben listas de compras, crean signos (NO MOLESTAR) para colocarlos en las puertas de sus habitaciones, leen “Mc Donald’s,” “Colgate” y “Plaza Sésamo”. Cuando los niños ingresan a la escuela, leen y escriben de una manera más o menos convencional. La mayoría de los niños a través de sus transacciones con el medio impreso, han comenzado por lo menos su viaje por la lectura y la escritura, y muchos se desenvuelven bien dentro de éste.

Aprender a interactuar con el texto

Hemos identificado que leer y escribir es construir sentido a través de la interacción con el texto, empleando simultáneamente los tres sistemas del lenguaje. Entonces, ¿Qué es lo que los niños deben aprender a hacer? Esencialmente, ellos deben desarrollar estrategias y aprender a emplear claves textuales para darle sentido al texto, es decir, construir significado. Pueden hacerlo solamente cuando interactúan con textos reales, en los cuales los tres sistemas del lenguaje se relacionan mutuamente de una manera auténtica. Los niños no pueden aprender a controlar el lenguaje escrito centrándose en cada sistema de manera separada, ni tampoco pueden aprender fonemas, vocabulario o gramática de manera aislada, porque en el mundo real, dichos sistemas no se presentan de esa forma. Solamente cuando los niños aprenden a hablar y a escuchar en ambientes orales auténticos, podrán aprender a leer y escribir en ambientes de lecto-escritura auténticos.

Tan solo en el contexto del lenguaje real los sistemas grafofónico, léxico-gramatical y semántico ocurren en relaciones adecuadas para que los aprendices más jóvenes puedan desarrollar estrategias para construir significado. Ellos necesitan aprender a ensayar con lo impreso selectivamente, predecir e inferir, y auto corregirse cuando sea necesario, con el único fin de darle sentido o significado a lo escrito. Al mismo tiempo que desa-

rrollan estas estrategias, necesitan llegar a sentirse seguros en el juego psicolingüístico de adivinanzas, de construir significado con el mínimo esfuerzo e *input*. Por otra parte, necesitan ser muy precavidos para que puedan monitorear lo que adivinan y estar seguros de que se ajustan al texto en construcción. Encontrar un balance entre la confianza y la posibilidad de asignar significado al texto es esencial en el desarrollo de la lectura.

Construir sentido de texto

Como buenos usuarios del lenguaje oral, los niños saben cómo funcionan las diferentes clases de texto, por ejemplo, que las conversaciones involucran turnos. El lenguaje escrito se apoya y se construye sobre este mismo sentido de texto, de este modo, ciertos tipos de historias comienzan con *Había una vez* y finalizan con *vivieron felices por siempre*. El control de las formas de los diferentes tipos de textos (géneros) depende de la experiencia que se tenga con el uso de ellos de una manera funcional. En este proceso no existen caminos más cortos; la forma se desarrolla en el contexto de uso funcional a través del tiempo.

La forma convencional de separar la palabra, por ejemplo, se adquiere tempranamente en la escritura de los niños, pero este concepto de separar las palabras depende del sentido de "palabra" que se tenga y eso no es sencillo. Inclusive los textos de escritores con experiencia presentan anomalías: *alot* (a lot), *anotherwards* (in other words), *all ready* (already), *spit and image* (spitting image). Separar las palabras con guión no tiene un sentido claro, aún para los más letrados. Por ejemplo cuándo se usaría la expresión ¿lenguaje integral?, y cuándo lenguaje-integral? Es importante pensar en el lenguaje como algo compuesto de palabras separadas, pero pensar de esta manera requiere



mucha experiencia para conocer cuándo una palabra termina y cuándo otra comienza. Tomó siglos antes de que se diera a conocer la separación de una palabra en la escritura alfabética. Esto se puede ver en los escritos medievales.

Los lectores y escritores también deben tener una idea de frase u oración antes de que puedan asignar los signos de puntuación convencionalmente, aspecto éste que se demuestra en la investigación con niños de cuarto grado de Goodman y Wilde, (1994). Los niños emplean oraciones en su habla y en su escritura, pero el sentido de oración no está desarrollado lo suficiente como para que ellos utilicen los signos de puntuación convencionalmente en forma consistente. Su sistema de puntuación no equivale al de los adultos hasta cuando ellos adquieren un concepto convencional de oración y esto requiere de mucha lectura y escritura.

Invencción del sistema ortográfico

He definido lo fonético como el conjunto de relaciones que existen entre el sistema de sonidos del lenguaje oral (fonología) y la ortografía y puntuación del lenguaje escrito. Cuando los niños (o los adultos) aprenden a leer y a escribir, inventan un sistema fonético personal que relaciona los sonidos de su discurso con el sistema ortográfico del inglés.

El inglés, como la mayoría de los lenguajes de escritura alfabética, tiene ortografía estandarizada para todos los dialectos. Para conectar el sistema personal de sonidos a esta ortografía estandarizada, los escritores principiantes inventan reglas a medida que escriben. Estas reglas producen formas ortográficas posibles, basadas en la manera como los escritores escuchan las palabras en sus propias comunidades de habla. Pero ellos no utilizan una ortografía estándar porque, para ser estándar para todos los dialectos, la ortografía tendría que poder relacionar específicamente el sistema de sonidos de cada dialecto. Lo bueno es que estos escritores principiantes pronto son capaces de escribir alguna cosa que deseen escribir, empleando un sistema de ortografía personal que han desarrollado. Por esto los padres, profesores y demás pueden entender la escritura de los niños aún si está llena de palabras con ortografía inventada.

Lo malo es que alcanzar una ortografía convencional partiendo del uso de ortografía inventada toma tiempo. El sistema de ortografía del Inglés tiene muchas y diferentes raíces tanto que aún

las personas letradas, adultos bien educados, difícilmente llegan a utilizar correctamente la ortografía. Esta es una razón por la cual los procesadores de palabra tienen revisores de ortografía y ganar un concurso de ortografía es una gran hazaña. Y esta es otra razón por la cual los adultos evitan usar ciertas palabras cuando no están seguros de su ortografía. Es posible que a pesar de mi propio cuidado en escribir, un buen revisor de ortografía y el trabajo juicioso de los editores y revisores de estilo mis invenciones ortográficas aún no desaparezcan. Le podemos echar la culpa a la complejidad del sistema ortográfico del Inglés. Pero también podemos reconocer lo maravilloso del lenguaje, lo cual conlleva a revisores de estilo a leer para entender el significado en lugar de poner atención a los detalles de precisión ortográfica de cada palabra.

La lectura y la escritura son el mejor camino para llegar a la ortografía convencional. Idealmente, los niños deberían comenzar a escribir tan pronto como empiezan a leer. Los escritores leen como escritores; a medida que leen, se dan cuenta de la ortografía convencional de palabras que han usado o desean usar en sus escritos, y entonces utilizan esas palabras que han identificado en su lectura para llegar a usar ortografía convencional en sus escritos.

Cómo se construye el vocabulario

Concebir el lenguaje desde un punto de vista elemental sería considerarlo como un conjunto de palabras- y, si es así, aprender un idioma es sólo producir mucho vocabulario, y aprender a leer y escribir sería simplemente aprender el vocabulario del lenguaje escrito. Pero yo no comparto esa idea y enfatizo nuevamente: *las palabras son definidas solamente en contextos específicos del lenguaje*. Los escritores de diccionarios comienzan recolectando los usos específicos que las personas hacen de las palabras, luego las comparan para poder construir definiciones. Los niños más pequeños aprenden significados de palabras de la misma manera: ellos escuchan las mismas palabras en diferentes oraciones y construyen un idea del significado identificando lo que es común en las oraciones escuchadas. Además, comienzan a usar palabras específicas en contextos similares en los que las han escuchado, y luego continúan empleándolas en nuevas oraciones cuando consideran que es apropiado.

Los niños con frecuencia emplean la palabra adecuada en el contexto equivocado, como lo enun-

ciado por un niño de tres años de edad “espera un poco de tiempo”. Los que aprenden una segunda lengua hacen lo mismo cuando se arriesgan a expresar por si mismos algo en su nueva lengua. En ambos casos, los niños desarrollan su vocabulario usando palabras pocos familiares en expresiones inventadas. Nosotros construimos nuestro vocabulario, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, a través de la experiencia que tenemos usándolo. No hay caminos cortos que puedan darnos las palabras que necesitamos antes de que las usemos. Salimos al encuentro de nuevas palabras, o nuevos usos de palabras, en nuestra lectura o escucha, y luego comenzamos nosotros mismos a usarlas. Algunos investigadores han llegado a la conclusión de que una extensa cantidad de vocabulario es un *prerrequisito* para ser un lector competente, pero ellos están equivocados: el vocabulario es el *resultado* de leer.

Esto nos enseña una lección acerca del desarrollo de la lecto-escritura, y es que en la interacción entre el lector y el texto, el texto actúa como mediador. El autor ha usado palabras, frases, sintaxis, estilo, y la construcción de texto y significado por parte del lector es mediada por los elementos del texto escrito. Cuando le pedimos a los lectores que recuenten una historia o un cuento que han leído, ellos reconstruyen el texto empleando las palabras, frases, y recursos de estilo que están presentes en el texto, lo cual no es una sorpresa, ya que el arte de recontar algo usualmente sigue justamente después de su lectura. Pero también es cierto que los lectores con frecuencia usan elementos de lecturas recientes en su forma de hablar y escribir. En otras palabras, los lectores cambian a partir de la interacción con los textos: su desarrollo de la lectura como de la escritura se ve afectado por los textos que ellos leen. Esa es una razón más por la que el desarrollo de los lectores necesita tener como requisito textos auténticos en los cuales exista una diversidad de palabras de uso cotidiano.

Aprender haciendo

Aprender un idioma es tan universal que la gente debe encontrarlo fácil de hacer.

Para John Dewey “aprender haciendo” es el término que ejemplifica la forma como adquirimos conocimiento en el proceso de hacer las cosas necesarias. Teniendo en cuenta que el lenguaje es un sistema complejo, abstracto para representar significado, aprenderlo debería ser difícil. Pero el

lenguaje se aprende de manera tan universal que no puede ser difícil aprenderlo.

La clave de esto es que el aprendizaje se da en un contexto de actividades en las cuales el lenguaje es necesario. Es fácil ver como los niños participan activamente en diferentes actividades que requieren el lenguaje oral; a nosotros nos tomó mucho tiempo darnos cuenta de que en sociedades letradas también participan activamente en actividades en las que se emplea el lenguaje escrito, y que aprenden fácilmente de ellas. De lo anterior podemos concluir que el lenguaje se aprende más fácilmente cuando no nos centramos en él, sino en lo que podemos hacer con él.

Además, sólo aprendemos a hablar escuchando, y aprendemos a escribir leyendo. En cada caso, nosotros llegamos a ser conscientes del sistema del lenguaje tratando de darle sentido a éste, a través de muchas experiencias. Inventamos nuestra propia forma de hablar y de escribir, utilizando los recursos que tenemos de lo que hemos leído y escuchado previamente. Gradualmente, las invenciones que hacemos para expresar lo que queremos expresar van hacia las convenciones del lenguaje social, oral y escrito. El lenguaje oral apoya el lenguaje escrito porque los dos comparten gramática y significado. Construimos el lenguaje escrito con todos los recursos que nos ofrece el lenguaje oral. Los procesos receptivos apoyan los procesos productivos y viceversa.

Usualmente, los procesos receptivos van delante de los productivos. Nosotros entendemos más del lenguaje oral de lo que podemos producir cuando aprendemos una primera o una segunda lengua. Para la gran mayoría, la lectura se desarrolla con mayor rapidez que la escritura, sin embargo, hay algunas excepciones. A los niños que se les fomenta usar ortografía inventada llegan a escribir lo que quieren porque poseen un sistema para inventar la ortografía de palabras que no saben cómo escribir en forma convencional. No obstante, pueden sentirse menos seguros acerca de su habilidad para leer textos que no les son familiares.

Para aquellos que ya son letrados en una lengua y aprenden una segunda, la lectura puede ser el primer proceso a desarrollar, aun antes de la escucha. Ellos emplean el conocimiento de la lecto-escritura de su primera lengua para darle sentido a la nueva lengua, cuestionando cada parte de un texto escrito hasta que este tenga sentido para ellos. En el proceso, los niños aprenden gramática y sig-

nificados de palabras de la segunda lengua, y comienzan a inventar el lenguaje oral con base en lo que han aprendido al leer.

El aprendizaje dentro y fuera del colegio

Aprender una lengua es aprender una lengua. No hay un tipo de escuela o un tipo de clase para este aprendizaje. Las actividades de aprendizaje en la escuela deberían ser tan significativas como funcionales, tan auténticas como aquellas que se realizan fuera del colegio. La única diferencia es que en el colegio hay un maestro y una cantidad de niños. En otras palabras, una comunidad de educandos con oportunidades para usar el lenguaje, juntos en la solución real de problemas, y en elaborar preguntas y respuestas reales.

En dicho ambiente, todos los sistemas del lenguaje están presentes, el vocabulario es apropiado y variado, y el lenguaje se aprende en el contexto en el que se usa. Las actividades del lenguaje son auténticas porque existen para propósitos reales y no solamente de instrucción, y esa es la clave para aprender con facilidad el lenguaje escrito: que los eventos de lectura y escritura se centren en textos y tareas auténticas.

Aprendizaje para toda la vida

Cada uno de nosotros desarrollamos el lenguaje tanto oral como escrito, a lo largo de nuestras vidas, cuando encontramos nuevas experiencias y nuevas necesidades. Cada interés nuevo crea una necesidad de lenguaje nuevo. Continuamos aprendiendo nuevo lenguaje cada vez que tenemos un nuevo *hobby*: bordar, bolos, computadores; una nueva clase o un nuevo currículo: biología, álgebra, medicina; un nuevo lugar: clima, gente, tradiciones.

Lo maravilloso de nuestra habilidad humana para inventar el lenguaje, individual y socialmente, es que esta nunca termina. Algunas personas han discutido que hay un período crítico corto al comienzo de la vida del ser humano cuando se aprende el lenguaje con notable facilidad, después del cual, el aprendizaje es mucho más difícil. Para llegar a esta conclusión, ellos comparan la velocidad notable del desarrollo del lenguaje temprano con la relativa lentitud que los adultos muestran en el aprendizaje de una segunda lengua. Pero lo que cuenta para esa diferencia es simplemente que la mayoría de los adultos evitan tomar riesgos en los que pongan a prueba sus invenciones mientras aprenden la forma convencional del lenguaje.

El lenguaje crece y cambia continuamente a lo largo de la vida del ser humano para servir a nuevas necesidades en nuevos contextos. Nosotros ampliamos nuestro vocabulario, pulimos y modificamos nuestra gramática, incluso cambiamos nuestra pronunciación a medida que encontramos nuevas necesidades, situaciones e interacciones con los demás. El desarrollo temprano del lenguaje es verdaderamente extraordinario, pero ¿cómo serían el pensamiento, el aprendizaje y la comunicación de los humanos si estuviéramos limitados a lo que pudiéramos aprender durante los primeros años de vida!

ALFABETISMO Y ANALFABETISMO

Antes de pasar del aprendizaje a la enseñanza, tengamos en cuenta la(s) realidad(es) de quienes aprenden y de quienes no aprenden a ser letrados. Con pocas excepciones, quien es capaz de aprender el lenguaje oral, igualmente es capaz de aprender el lenguaje escrito. De hecho, porque el lenguaje escrito comparte la sintaxis y las estructuras de significado del lenguaje oral, éste debería ser más fácil de aprender que el lenguaje oral para los niños, así como debería ser más fácil de aprender a leer y escribir una segunda lengua, si usted ya es una persona letrada en su primera lengua.

Aún así muchos niños toman más tiempo en controlar la lectura y la escritura, tienen un desarrollo académico bajo en los programas escolares y obtienen bajos puntajes en las pruebas. Incluso algunos adultos letrados tuvieron un puntaje pobre en lecto-escritura y su competencia es mínima en las pruebas. Continuamente, las afirmaciones revelan que las capacidades lectoras y escritoras están disminuyendo, y que nuestros estudiantes no son tan letrados como otros en el pasado y en otros países. (Es interesante saber que lo mismo se afirma en la mayoría de los países letrados, especialmente en aquellos que utilizan muchas pruebas estandarizadas). ¿Y quiénes son los que no alcanzan los logros? Los puntajes son claros: los pobres, los inmigrantes, las minorías étnicas y raciales. También, más niños que niñas terminan en programas de recuperación de lectura.

El investigador nuevo zelandés, Warwick Elley, recientemente dirigió el vigésimo primer estudio nacional de lectura. Su informe, *¿Cómo aprenden a leer los estudiantes en el mundo?*, está disponible en el Departamento de Educación de los Estados Unidos. En general, al comparar a los Estados Uni-

dos y Canadá con el desarrollo de otras naciones están bien, a pesar de que muestran patrones de alfabetización complejos a causa de la heterogeneidad de su población. La mayoría de los países escandinavos aparecen con estándares muy altos por tres razones: la población es relativamente homogénea, la escolaridad humanística excelente, e irónicamente –la televisión– porque los programas americanos se emiten en inglés con subtítulos en idioma escandinavo, los niños leen mucho a su vez que ven televisión. Los resultados más bajos son de los países del Tercer Mundo quienes invierten menos en educación.

Nueva Zelanda estuvo en la cima en los primeros estudios internacionales sobre lecto-escritura, sin embargo, en este estudio descendieron algunos lugares. El análisis cuidadoso que hizo Elley de los datos recogidos revela ideas interesantes, por ejemplo, los inmigrantes recientes de otras partes de Polinesia obtienen resultados inferiores en las pruebas que los nativos maoris. Una perspectiva imparcial de los datos de dichas pruebas sugiere que se hagan investigaciones y se tenga participación y respuestas por parte de los colegios y de las comunidades.

En el mundo actual, aunque el porcentaje de analfabetismo está disminuyendo, el número real de analfabetos va en aumento, principalmente a causa de la tasa alta de nacimientos en los países más pobres y en las áreas más pobres dentro de dichos países. En general, la tasa total de alfabetismo está aumentando en proporción a la cantidad de inversión en educación y por los cambios de las



condiciones económicas. Quizás, el hecho más significativo es que la gente en diferentes lugares es letrada más o menos en proporción a la necesidad y la oportunidad de ser alfabetizado, teniendo en cuenta que la necesidad funcional es el motor del desarrollo del lenguaje. Las campañas de alfabetización funcionan donde las condiciones de vida hacen que la lecto-escritura sea necesaria y posible; éstas tienen efecto permanentemente reducido donde las oportunidades para leer y escribir son mínimas.

Por años he estado relacionando un relato de la enseñanza de Debra Goodman. Ella estuvo discutiendo con un grupo de niños de cuarto grado acerca de cómo han aprendido a montar bicicleta y luego comparó sus vivencias con la manera como han aprendido a leer y escribir. Después de algunas discusiones, llegaron a un acuerdo sobre los siguientes aspectos:

- Usted realmente tiene que desear montar bicicleta, los maestros llaman a esto motivación personal.
- Usted tiene que practicar mucho. Eso significa subirse y pedalear, no practicar solamente habilidades tales como guiar y pedalear.
- Usted tiene que estar dispuesto a caerse. Eso es lo que se llama tomar riesgos; aprender implica chichones (hematomas), golpes y morados.



Una persona en una audiencia en Caracas, Venezuela, sugirió una condición adicional importante: usted tiene que tener acceso a la bicicleta. Usted no podrá aprender a montar bicicleta si usted no tiene una. Así como usted no puede aprender a leer y escribir si no cuenta con un acceso a la lectura y escritura auténtica. Esto nos ayuda a comprender quién es analfabeta en el mundo y en nuestra sociedad, y a considerar el valor de los programas de instrucción en los cuales a los niños se les niega el acceso a la lectura y la escritura auténtica.

CULPANDO A LA VÍCTIMA

En el revivir de “la crisis de la lectura en Norteamérica,” los aprendices a menudo son culpados por los fracasos del sistema educativo. Asumimos que hay una falla en ellos e inventamos prueba tras prueba con el fin de averiguar qué es ese algo. Es en el hecho de suministrar demasiadas pruebas, por supuesto, que podremos encontrar que algo anda mal o está mal con algunos de los aprendices.

Recientemente, la prensa reportó una controversia interesante de un colegio privado, exclusivo para niños genios. Un filántropo reconocido aportó fondos considerables para la realización de pruebas, atención, consejería, y recuperación para aquellos estudiantes identificados por un grupo de sicólogos y otros especialistas con deficiencias o problemas a nivel de lectura y aprendizaje. La mayoría de los estudiantes fue identificado con discapacidades y fueron sometidos a un tratamiento correctivo o remedial. Este disparate fue cuestionado sólo hasta cuando algunos de los docentes no resistieron más y se rehusaron a cooperar con esta idea.

Desde mi punto de vista, cada fracaso de un niño es también el fracaso de una escuela. En el caso de aprender a leer y escribir, la instrucción apropiada y bien planeada por los docentes puede asegurar un éxito total. Lo que esto implica es la autonomía del aprendiz hacia su propio aprendizaje.

En un vuelo temprano, una mañana, escuché a un comediante relatar un cuento que pudo haber existido desde mi niñez. *La huerfanita Annie* fue un programa de radio para niños, patrocinado por Ovaltine. Después de cada episodio el locutor le prometería un anillo decodificador para decodificar el mensaje secreto que se daría al final de cada programa si usted enviaba una moneda de

25 centavos y el sello interior de un jarro de Ovaltine. El comediante presionó a su madre a comprar el Ovaltine, ahorró monedas de centavo, las cambió por una moneda de 25 y las envió. Después de varias semanas, el anillo llegó. El se apresuró a llegar a su casa, esperó impacientemente por el mensaje secreto después del programa y se apresuró a tomar el anillo para decodificar el mensaje secreto. ¿El mensaje? "Tome Ovaltine".

Frecuentemente he pensado sobre esta anécdota como una metáfora para muchos programas escolares de lectura pocos efectivos: cuando finalmente usted ha sido capaz de darle sentido a algún mensaje presentado en las cartillas de lectura, aparece un mensaje del editor o del autor, y no el suyo. Si la lectura y la escritura están pensadas para ser aprendidas bien y de manera fácil, entonces los aprendices deben ser autónomos tanto en el proceso como en el resultado. Lo que ellos entienden de sus lecturas debe ser interesante y útil para ellos. Esto a su vez, les debe proporcionar placer, información, y respuestas a sus preguntas. El aprendizaje se hace difícil si no tiene una utilidad inmediata para los aprendices.

DESARROLLANDO LA HABILIDAD PARA LEER Y ESCRIBIR: UN CASO ESPECÍFICO

Nosotros conocemos mucho acerca del desarrollo que los niños experimentan para alcanzar el momento en el cual ellos llegan a ser escritores convencionales. A través de un extenso trabajo de investigación, nosotros sabemos que lo que Yetta Goodman llamó *las raíces de la alfabetización*, usualmente se caracteriza por cambios en los intentos de escritura de los niños. Existen muchas razones para estos cambios. El propósito de esta sección es ilustrar el proceso con una descripción de un caso, basado en el estudio que Prisca Marten realizó como disertación doctoral del proceso de lecto-escritura de su hija Sara. Este estudio muestra el desarrollo del lenguaje de Sara desde sus inicios en la lectura y la escritura cuando ella tenía dos años de edad hasta que ingresó al jardín, a la edad de cinco años. (Hay un libro impreso sobre este estudio.) El desarrollo del lenguaje de Sara es un estudio representativo de cómo los niños en general desarrollan el lenguaje.

En su niñez, Sara observó a su madre y a su padre leer notas, periódicos, recetas, el correo y escribir listas de mercado, cheques, cartas y re-

portes académicos como estudiantes de postgrado. Ella además observó a Mateo, de tres años de edad, leer libros, logotipos, signos y periódicos y escribir signos, historias, y tarjetas. Inmersa en un ambiente y en una comunidad letrada, Sara llegó a ser consciente primero de las funciones sociales y luego de las funciones comunicativas del lenguaje escrito.

Ella tuvo acceso fácil a los materiales y debió escribir asiduamente desde el momento en el que ella pudo coger un lápiz o un marcador. Ella se vio a sí misma como una escritora aun en sus primeros intentos por escribir. Sus primeras invenciones fueron líneas y círculos, elementos que ella percibió como parte del lenguaje escrito que se encontraba a su alrededor. Inicialmente, Sara se refirió a sus círculos como "os". Pronto sus círculos pasaron de ser sólo signos a ser portadores de significado.

El primer ejemplo muestra el uso que Sara hizo de los portadores de significado y la interpretación que le dió cuando los leyó. Esto nos da a entender que posiblemente ella puede estar reflexionando sobre el principio que Ferreiro y Teberosky presentan en su investigación Piagetiana (1982), en la que los niños esperan que las cosas grandes sean representadas con un tamaño grande en el texto impreso. Carl y Scott, eran niños grandes, y Sara los representa por medio de los círculos grandes, tal vez para expresar su noción de tamaño.

Figura 1

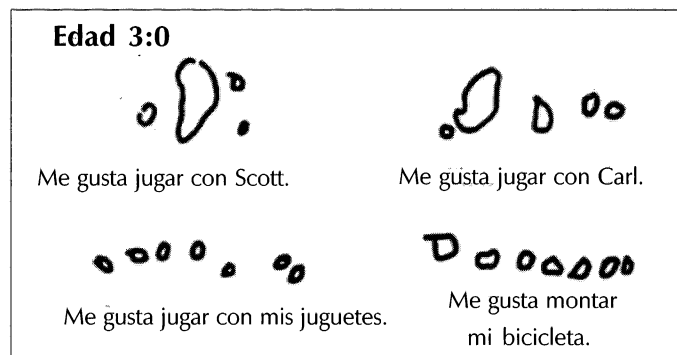
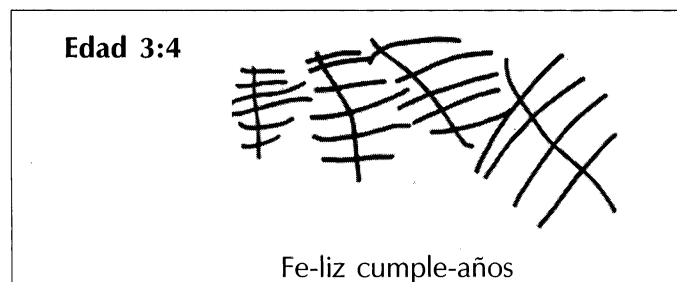


Figura 2



Una mañana, mientras Sara hacía una tarjeta de cumpleaños, ella inventó un nuevo sistema: empleó una letra para representar cada sílaba o cada palabra que ella decía. Ferreiro y Teberosky llaman a esto la *hipótesis silábica* (algunos sistemas silábicos de escritura son usados en Asia y en otros lugares). Para el siguiente mes, Sara empleaba la hipótesis silábica cada vez que ella escribía.

Figura 3

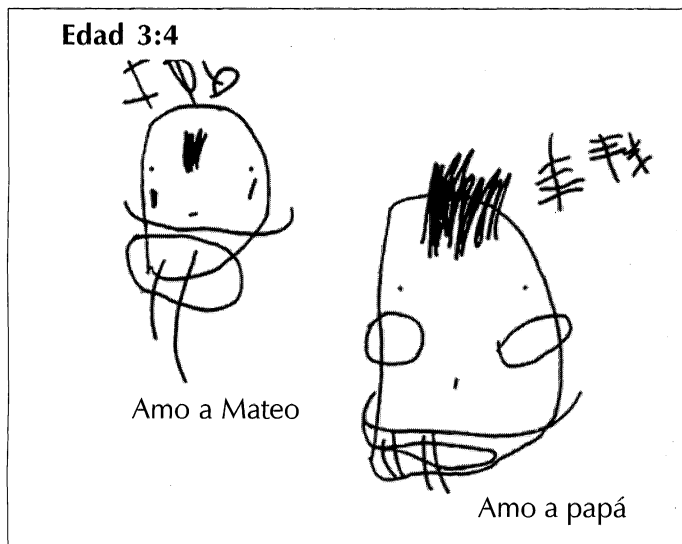
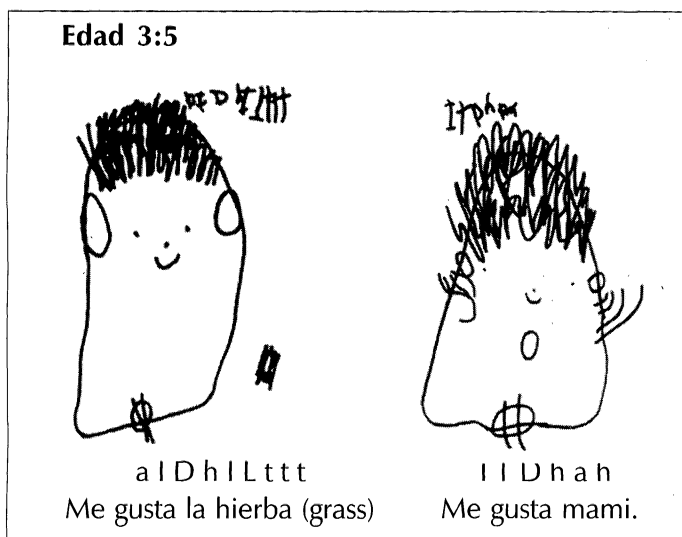


Figura 4



Pero luego ella modificó este principio: ella prolongó sílabas claves usando más letras y dándole a cada letra parte del sonido. Al mes siguiente ella pasó al uso del principio alfabético, empleando una letra para cada sonido que ella escuchaba.

Este desarrollo relativamente rápido fue totalmente su propio progreso.

Hasta aquí sus ejemplos de escritura parecen tener poca creatividad. Aunque ella ya identifica

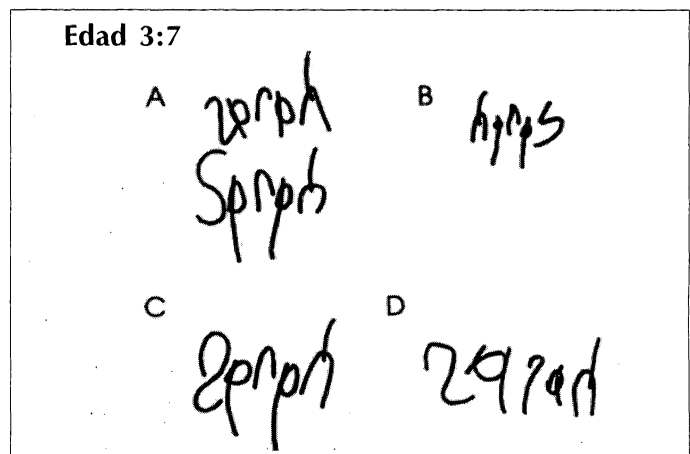
ba muchas letras, empleaba pocas en su escritura, en forma casi permanente. Y toda su escritura, exceptuando las tarjetas de cumpleaños fueron oraciones que comenzaban con “me gusta “ o “ Amo... “ Su uso de escritura fue menos comunicativo que social, una forma de expresar su relación personal. A pesar de que Sara era consciente de la longitud de las palabras o de las oraciones, se centró menos en la forma del lenguaje a su alrededor, que en la función social del lenguaje.

Cuando ingresó a preescolar, Sara desarrolló un gran interés en su nombre. Lo deletreó oralmente y disfrutó encontrando las letras que lo conformaban en su medio ambiente letrado. Solo una semana después que su interés comenzó, tomó un marcador y escribió su nombre, utilizando una /S/ mayúscula y las demás letras en minúscula, como su mamá le había indicado.

Sara rápidamente comenzó a experimentar con la direccionalidad de las letras en su nombre. En inglés se escribe de izquierda a derecha en la página, como en la mayoría de las cartas. Para los escritores principiantes, la direccionalidad de las letras depende de donde el escritor comience a escribir cada letra (en la parte de arriba a la izquierda, arriba a la derecha, abajo a la izquierda, o abajo a la derecha). En la palabra “Sarah” las /aes/ están de frente pero se escriben de izquierda a derecha el círculo y luego el palito. La /S/ es difícil porque comienza arriba a la derecha y se escribe de derecha a izquierda.

Durante tres semanas (véase el ejemplo A), la /s/ de Sarah iba tanto de derecha a izquierda como de izquierda a derecha. Formó su /aes/ haciendo un círculo y luego un palo, pero hizo el palo antes que el círculo. La /r/ era convencional, pero ella hizo el palo para la /h/ en medio de la giba.

Figura 5

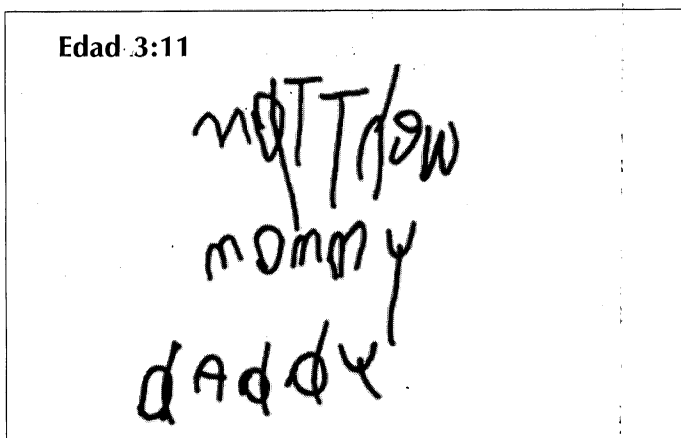


Después de un lapso de tiempo de cuatro días (ver ejemplo B), escribió su nombre completo en cualquier dirección, produciendo (el efecto) versiones de espejo cuando comenzaba en la derecha y escribía hacia la izquierda. Sarah pudo controlar la secuencia, pero no la dirección. Su /S/, sin embargo, permaneció convencional.

Después (véase ejemplo C), Sarah siempre escribió de izquierda a derecha; su /s/ consistentemente también comenzó de derecha a izquierda. Finalmente, (en ejemplo D), llegó a la versión que emplearía para su firma el próximo año, invirtiendo no solamente la /s/ sino también la /r/ y la /h/. Esto fue su nombre, su signo personal, y su identidad escrita.

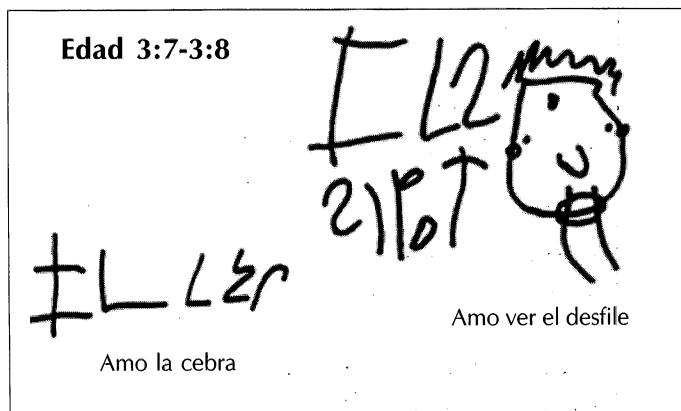
El siguiente cambio en la escritura del nombre de Sarah apareció meses más tarde: un repentino cambio al uso de todas letras mayúsculas. Algunas veces combinó letras mayúsculas y minúsculas en sus escritos mas no en su nombre.

Figura 6



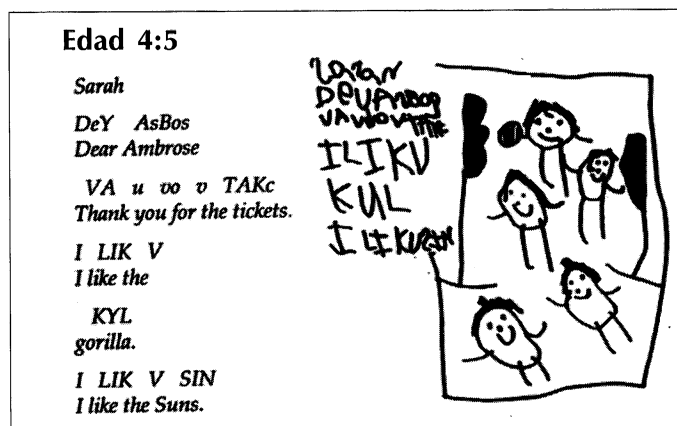
Una vez que definió su firma, también usó formas permanentes para Mateo, Mami, y Papi. Estas fueron las únicas palabras que escribió en las que no empleó una ortografía inventada.

Figura 7



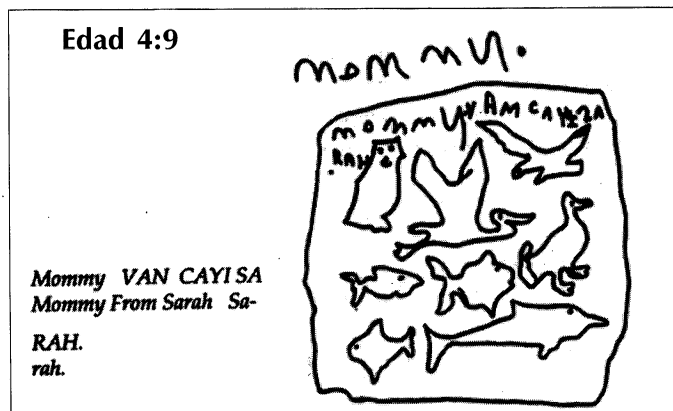
Durante este mismo período, los mensajes en sus notas, dibujos, y tarjetas comenzaron a aparecer con el sonido inicial o el más prominente de cada sílaba o palabra. Sara, paulatinamente comenzó a usar patrones de letras para representar patrones de sonidos que ella oía. Este ejemplo de su escritura inicial alfabética se observa en su nota de agradecimiento. Esto refleja su percepción del patrón de los sonidos de su lenguaje oral y las invenciones en la ortografía de su escrito. En esta etapa, representó el sonido de la /r/ con una /w/ como en su discurso, y en su escritura la representó como /y/. “fank” en lugar de “Thank “ y “fuh” en lugar de “the “ y deletreó esos dos sonidos iniciales con /v/. (Los sonidos /v/ y /f/ están muy estrechamente relacionados). Sarah empleo la letra /c/ para el sonido de la /s/ y la letra /k/ para el sonido de la /g/ en “gorilla” (nuevamente dos sonidos muy parecidos).

Figura 8



Sarah, consistentemente representó la schwa que escuchó en la palabra “suns” con una /I/. Lo que a primera vista podría aparecer como una ortografía caprichosa, es en realidad algo relativamente sistemático y consistente que refleja su aguda escucha y su invención activa de relaciones fonéticas.

Figura 9



Quince meses después de que comenzó a escribir su nombre, entregó a su madre un dibujo que decía: "Para Mami, de S-a-w-uh, Sarah," dando énfasis a cada sonido que había representado en su escritura antes de decir su nombre. Ella ha inventado una ortografía para su nombre -/C/ por /s/, /A/ por /ae/, /Y/ por /w/ y /I/ por /ə/- pero incluyó su firma, SARAH. Utilizó diferentes letras para los diferentes sonidos que la /a/ representaba en la escritura convencional de su nombre. Solo escuchó cuatro sonidos de manera tal que utilizó solamente cuatro letras.

Cinco semanas después de su primera invención, Sara cambió su nombre a ZAYRI. Incluyó una /R/, que vio en la forma escrita convencional de su nombre, pero aún conservó la /Y/ por la /w/- tal vez porque ella simplemente quiso que allí aparecieran cinco letras. Uso la /Z/ en lugar de la /C/ para representar la /s/. Utilizó el oído y la vista en la invención de su ortografía.

Figura 10

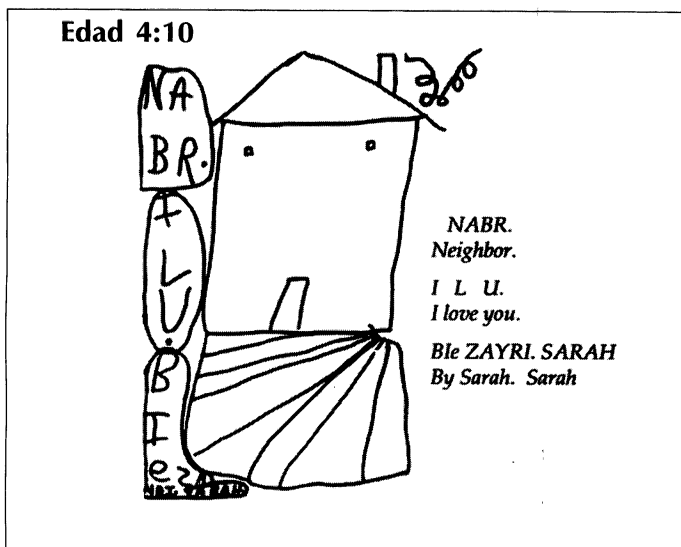
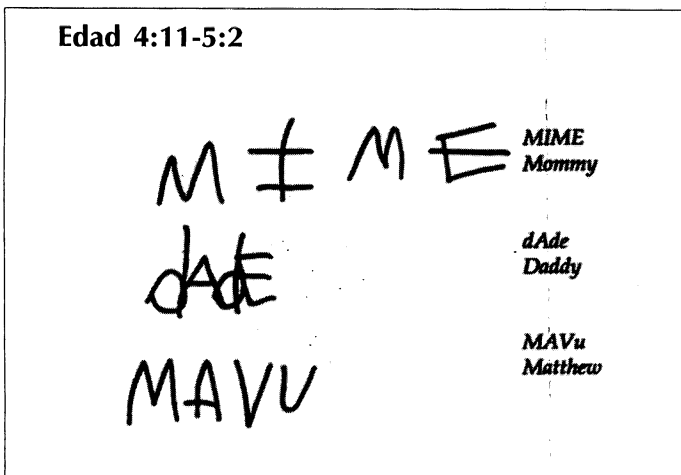


Figura 11



Al mismo tiempo creó ortografía inventada para los demás nombres de su familia, que hasta entonces había estado deletreando convencionalmente. Adicionalmente, empleó sus propias reglas de invención en lugar de interpretaciones holísticas, lo que refleja confianza en el uso de sus reglas.

Sara ya había aprendido que existen reglas para el lenguaje y estuvo empleando sus propias reglas de invención ortográfica para cada cosa que escribía. Aún no había llegado a precisar el manejo de la ortografía convencional del inglés, la cual implica usar reglas para llegar a la forma estándar del lenguaje social y personal.

Su permanente invención de la ortografía del inglés le brindó a Sara la libertad para seguir escribiendo. Sentía que podía comunicar por escrito cualquier cosa que deseara o necesitara decir. En corto tiempo, sus invenciones ortográficas llegaron a ser comprendidas por cualquier persona que las leyera. Incluyó puntuación (inventada pero progresiva hacia la convencionalidad) y empezó a experimentar con diferentes géneros de escritura a medida que los necesitaba: mapas, notas de agradecimiento, jugar a la escuela, listas y tablas. Antes de ingresar al jardín, Sara ya escribía. Ni ella ni sus padres lo pusieron en duda.

Sara, es una niña excepcional, pero su desarrollo extraordinario como escritora (y lectora) no está fuera de lo común. Porque su madre conservó toda la evidencia de su desarrollo de escritura, nosotros conocemos su historia. Pero con mucha diferencia en el ritmo de aprendizaje, tiempo y secuencia, el proceso es el mismo para todos los niños que llegan a ser alfabetizados.

Nuestra historia termina cuando Sara ingresa al jardín a la edad de cinco años. Desafortunadamente, su primera experiencia en la escuela no continuó fortaleciendo este grandioso comienzo y por tal motivo sus padres se angustiaron.

La maestra de Sara se limitó a ejercicios de aprestamiento a la lectura y la escritura y a una forma de instrucción que iba de las partes al todo, y la lectura y la escritura de Sara se redujeron a realizar ejercicios de letras, palabras y ejercicios fónicos de repetición. Sara a menudo tuvo dificultades porque volteaba las hojas, hacia dibujos y escribía su propia historia. Su maestra parecía no darse cuenta que Sara y algunos de sus compañeros de clase ya sabían leer y escribir. Ella concibió que su trabajo de maestra debía consistir en una

instrucción que preparara a los niños para desarrollar la habilidad de leer y escribir a través de ejercicios de repetición y así ellos se convertirían en lectores y escritores.

Al finalizar un semestre, la familia se mudó y Sara ingresó entonces a un jardín en el que se trabajaba con el lenguaje integral. El primer día en su salón de clases, su nueva maestra, Wendy Hood, hizo la siguiente descripción de Sara:

Sara ingresó al jardín en enero, el primer día de regreso de las vacaciones de invierno. Llegó con su morral lleno, traía bajo su brazo un perrito Dálmata de felpa. Se detuvo a observar por un momento como los demás estudiantes escribían su nombre en el tablero. Entonces ella escribió su nombre y el de su perrito.

Yo saludé a todos los niños con abrazos y con diarios nuevos. Tan pronto como los estudiantes se ubicaron, Sara preguntó con timidez si podía usar sus propias herramientas para escribir. Dijo que en su escuela anterior, solamente podía utilizar los lápices y las crayolas que le diera la profesora. Una vez le di el permiso, Sara tomó una silla, se sentó y empezó a desocupar paquetes de lápices de colores, marcadores, crayolas brillantes y demás. ¿Quieren compartir?, les dijo a sus compañeros.

Sara hizo un dibujo muy elaborado en su nuevo diario y escribió acerca de él. Yo pude leer su escrito. En mi libro de anécdotas yo registré: *Sara M. enero 7. Primer día en nuestro salón de clase. Escribió su primer nombre y apellido. Utilizó ortografía inventada que fue fácil de leer, consistentemente izquierda a derecha, utiliza espacio apropiado entre palabras. Parece conocer el sentido fonético del lenguaje que está de acuerdo con los sonidos utilizados en su discurso.*

En el diario, tuvimos un período largo de tiempo como grupo. Le dimos la bienvenida a Sara como nuevo miembro de nuestra comunidad. Le cantamos nuestras canciones favoritas sobre la amistad. Escuchó y compartió con gusto cuando a los niños se les invitó a hablar acerca de las fiestas que ellos celebraban.

Tan pronto como yo tomé el libro que iba a leer en la clase, Sara susurró suavemente, "Feliz Cumpleaños." "Si, Sara," yo repliqué, "Aquí dice, "Feliz Cumpleaños." ¿Tu sabes de quién es el próximo cumpleaños?"

Sara, y sus compañeros de clase miraron el libro, *Feliz Cumpleaños, Martín Luther King* y trataron de adivinar. "El nombre de mi hermano comienza como ese. Mateo comienza como ese nombre," dijo Sara, acercándose lentamente al frente del salón. Michelle, su compañero de clase dijo tentativamente, "¿Martín Luther King?" "Si, eso es correcto," Yo le respondí. "Leamos el título del libro juntos." Sara y Michelle fueron los que leyeron más fuerte el título conmigo.

En mi libro de registro de anécdotas yo anoté: *Sara leyó del título del libro "Feliz Cumpleaños". Es obvio que está*

leyendo otras cosas también. Debo sacar tiempo para analizar los intentos de lectura en los próximos días.

CÓMO LA ENSEÑANZA APOYA AL APRENDIZAJE

Wendy Hood comprende que su trabajo es ayudar a los aprendices a despegar desde donde ellos están cuando ingresaron a la escuela. Ella da por hecho que sus niños de preescolar ya están creciendo con respecto a su alfabetización. Hace todos los esfuerzos por hacer partícipes a los niños en diferentes eventos de lecto-escritura, los observa cuidadosamente y toma notas relacionadas con la etapa de su desarrollo. Después, motiva su continuo desarrollo sin tomar la decisión de quitarles responsabilidad para con sus deberes.

Como muchos otros maestros, cree que si usted desea enseñarles a niños, usted necesita ser un observador de niños. Si los humanos aprendieran como las ratas y las palomas, los experimentos con ratas y palomas serían válidos. De hecho, los niños pueden aprender como las ratas y las palomas, pero no en el caso contrario; las ratas y las palomas no pueden aprender como los niños. Los niños aprenden de la misma forma dentro y fuera de la escuela, los maestros no deben limitar su enseñanza a exigirles a los niños directamente lo que ellos deben saber. Ellos no tienen que dividir la enseñanza y el aprendizaje en pequeñas porciones medibles y organizar contenidos consecutivos en programas curriculares, de la misma forma que los productores de cartillas lo hacen.

De manera distinta a las de las ratas y las palomas, los humanos poseen la habilidad de aprender un idioma y de usarlo en el aprendizaje. Nosotros usamos el lenguaje no sólo para compartir nuestras intuiciones y experiencias, sino también para reflexionar sobre nuestras experiencias y aprender de ellas. Si los maestros tienen una apreciación profunda por la habilidad universal que los niños tienen de aprender y usar el lenguaje escrito, y poseen un conocimiento básico de cómo el lenguaje escrito funciona, entonces las aulas de clases serían muy diferentes, los maestros apoyarían a sus estudiantes a medida que ellos incursionan en la lectura y la escritura y enseñarían a partir de las fortalezas que los niños tienen de su lenguaje.

Wendy Hood se percibe como una maestra seguidora del lenguaje integral. El lenguaje integral ha surgido como una pedagogía completa, rica, diversa y compleja. Los siguientes relatos ilustran

lo que los maestros y aprendices seguidores de la filosofía del lenguaje integral, hacen para construir su lecto-escritura en el salón de clases. Cada una de ellas es una historia verdadera.

¿Cuándo vamos a leer?

Este relato fue escrito por Debra Goodman, una antigua maestra de grados intermedios en el Centro de Educación Urbana Dewey, una escuela *magnet* en el centro de la ciudad de Detroit, Michigan. Las actividades más representativas se presentan con letra itálica.

En el centro de matemáticas, varios estudiantes *embelesados con los rótulos* agrupados bajo los siguientes subtítulos "Baloncesto" y "Congelados". Jay está *leyendo al grupo* del libro. *La aritmética en la escuela Wayside.*

"Oh," dice Marcela, "Yo pensé que dijiste "cheese tag"... Me encanta jugar a los congelados." Dijo Demetrio, "Esta bien, si Marcela juega a los congelados, entonces Janice jugará también."

"Y allí llego Freda," dice Renata. "Ella dijo que jugaría baloncesto solamente si hay 10 personas."

Steven, un estudiante nuevo, fue el encargado de cambiar los nombres de "Baloncesto" a "Congelados". Jay, entonces, *regresa al libro y les leyó más* a medida que el grupo colaboraba resolviendo los rompecabezas que el libro generaba.

En otra parte, el Comité de Arte se reúne. Meagan y Benjamin *están haciendo un aviso* titulado "Reglamento para el Comité de Arte." Las reglas son:

1. No hay (existen) reglas.
2. Prestar atención a la regla No 1.

Juan mira desde su afiche, un lápiz agujereando un balón de baloncesto, con la intención de demostrar que el Comité de Arte es más importante que el Comité de Deportes. "Yo pienso que deberíamos tener reglas," dice él. Tamika mira *hacia arriba desde donde está completando el reporte semanal del comité* y comienza la discusión.

En el Centro de Deportes, Bethany está *organizando libros y materiales*. Mientras saca los libros va mirando la portada y *pasa de libro a libro rápidamente*, algunas veces se detiene a *leer u observar detenidamente una ilustración*. A veces comenta a Heather quien se encuentra leyendo un libro llamado *Teammates* y pensando acerca de Jackie Robinson. "Tu no creerías esto," dice Heather. "El ni siquiera pudo quedarse en el mismo hotel con los otros jugadores." Bethany no sigue *leyendo el libro* con Heather.

Yo también estoy trabajando en el Centro de Deportes, trabajando con Derek quien ha tenido problemas con su investigación. Los dos hemos estado leyendo acerca de los orígenes del fútbol. Yo dejo el libro a un lado y le pregunté a Derek qué hecho importante o interesante le gustaría

recordar. "Escribe cómo los guerreros patearían cabezas en la cancha después de la batalla," dice Derek. *Yo actuó como escribo mientras listamos los hechos más sobresalientes.*

Mientras tanto, los tres niños *están sentados en el rincón de lectura* rodeados por los libros de Matt Christopher. Están *hablando sobre los libros que han leído y decidiendo sobre cuáles leerán después*. Consultan la cartelera (o el boletín informativo) en donde hay una nota con el título "Club de seguidores de Matt Christopher" en donde hay un lugar destinado para que los miembros del club puedan anotar los libros que han leído. Ellos hacen ruido, y Mónica mira desde el club del libro de niñas.

"Silencio," dice ella. "*estoy tratando de leer.*" Antonio nunca levantó su mirada del *libro gordo de fantasía en el que él ha estado interesado.*

En el Centro de Ciencias, seis estudiantes están *leyendo instrucciones* para un experimento de estado físico. Julia, miembro del Comité de Ciencia, responde a las preguntas de los estudiantes si ellos llegan a tener alguna dificultad. Después de *leer las instrucciones*, se sientan en silencio por treinta segundos y luego Julia les ayuda a encontrar la frecuencia del pulso y lo registra en una hoja. El grupo se traslada al corredor para examinar la frecuencia de su pulso caminando y corriendo.

Juan y Donavan han estado caminando alrededor del salón de clase con la *pregunta de su encuesta*: "¿Cuál es tu deporte favorito?". Regresan a empezar con el trabajo de discusión de los datos que han recogido. Luego, discuten a fondo las respuestas, comienzan a organizar *la información en una hoja diseñada para llevar la relación*. Carolina se sienta cerca de ellos *escribiendo una carta* para el editor del periódico *Deportes Reconocidos*, para protestar por la falta de atención a las mujeres como atletas más que como objetos sexuales, como en la edición de vestidos de baño. Una cantidad de revistas están amontonadas al lado de ella y se refiere a éstas continuamente. Otros estudiantes están mirando las mismas revistas, con el fin de encontrar artículos relacionados con sus preguntas de investigación.

En la mesa de conferencia de escritura, Lisa y Elí escuchan a Rubén leyendo un poema acerca de la natación. Elí dice que éste le recuerda algo de los poemas de Arnold Adoff y pasa por encima y corre hacia el Centro de Deportes para encontrar el libro.

En el puesto de noticias, cerca al Centro de Deportes, Sam y Daniel están escuchando una entrevista grabada de una atleta regional que visitó el salón de clase: *Ellos revisaron los apuntes en sus diario de reflexión*. Leyeron lo que habían escrito al margen y lo pegaron alrededor del cubículo de noticias, y *escribieron algunos de sus propios comentarios*.

Sharon alzó sus brazos en señal de frustración desde el escritorio donde había estado buscando información en un montón de libros. Se dirigió al escritorio de la secretaria para reservar una *conferencia sobre investigación*. Kenneth, el secretario del salón de clase de ese día, *encontró el fólder apropiado para Sharon* y marcó con una equis en la lista de

lápices, tan pronto como ella devolvió su lápiz y luego fue a entregar sus libros.

Cuando Bárbara llegó al salón con su permiso de ir al baño, él llamó a lista, ya era su turno. Luego, él devolvió los fílderes y las listas de clase y retomó el libro que estaba leyendo.

Cuando el grupo de investigación regresó de la biblioteca, se terminó el tiempo de trabajo y ya es hora de que cada uno organice sus cosas. Mientras la clase se reúne para compartir, Natasha, quien es la encargada de la sesión de socialización, le dio el primer turno a Estiven.

“¿Cómo te pareció tu primer día?” le preguntó.

“Fue muy divertido,” dijo Estiven, “Pero, ¿cuándo vamos a leer?”

“Eso ES leer estúpido,” Gritó Derek.

“Tú estás perdido, dice Natasha. “Estiven, nosotros hemos estado “leyendo” “todo el día.” “No digo nada hasta que ella y los demás no den una explicación.

Escogí este relato por dos razones: primero, esta muestra señala las posibles aplicaciones de la lectura y la escritura en el salón de clase, en donde el profesor entiende que su función es la de hacer partícipes a los estudiantes de una amplia gama de actividades funcionales de lectura y escritura y de apoyarlos en su desarrollo. Fíjense en la variedad de géneros que están representados. Los estudiantes usan la lectura y la escritura para diferentes funciones como la solución de problemas, la investigación, el discurso y para la organización y adquisición de conocimiento. A medida que ellos usan el lenguaje escrito, el control sobre los géneros de escritura se desarrolla y se solidifica.

Mi segundo propósito es mostrar qué tan importante es la concepción, entre los estudiantes (como Estiven lo demostró), de que la lectura en el colegio, consiste en prácticas, ejercicios de repetición y textos diseñados para enseñar a leer. Muchos niños incluso le cuentan a los investigadores que para ellos la literatura también sirve para enseñarles palabras y habilidades; saben que sus notas se basan en su desempeño en los ejercicios y los resultados de las pruebas, y no en la lectura en sí. Meses después de que la escuela empezara, algunos de los estudiantes de Debra Goodman no creían que pudieran obtener algún crédito por leer en casa, por ejemplo. Se les hizo difícil creer que la lectura era algo diferente a leer y llenar hojas de ejercicios del libro.

Esta concepción de la lectura como ejercicios mecánicos es común no sólo entre los estudiantes, sino también entre los profesores y los padres de familia. Muchos educadores dicen “primero tu

aprendes a leer y luego lees para aprender”, sugiriendo que es posible separar el aprender a leer, del usar la lectura para propósitos funcionales. Esto explica lo irónico que sucede en muchos salones de clase: los niños están demasiado ocupados aprendiendo a leer (ejercicios para completar, repetición de vocabulario) que nunca tienen tiempo para leer. En este salón de clase hay muchas oportunidades para la lectura y la escritura auténtica.

No al aprendizaje de laboratorio, nada de práctica de las habilidades de forma aislada; en cambio, muchos eventos de lectura y escritura, situaciones auténticas en las que los estudiantes usan la lengua escrita y aprenden sobre la lengua escrita. Al mismo tiempo, usted pudo darse cuenta que el tema de los deportes trabajado en clase se extiende a diferentes asignaturas como ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, artes y otras asignaturas que hacen parte del currículo.

Hay mucha lectura y escritura que se lleva a cabo en el salón de clase de manera integrada, ¿pero qué pasa entonces con la instrucción para leer y escribir? Vemos la maestra solamente en dos actividades. Trabaja con Derek quien necesita ayuda con su investigación sobre los orígenes del fútbol. *Ella lee con él*, le ayuda a encontrar información en el libro que él ni siquiera puede leer por si solo, *demuestra* la forma requerida de lectura *para buscar información*, *lo anima* a organizar lo que desea escribir en su reporte y *toma notas por él*. Más adelante, le ayudará a reorganizar su información, pero él será quien escriba el borrador final del reporte y lo comparta con la clase.



También la vimos compartir en la clase en forma silenciosa. La pregunta es: ¿No está acaso enseñando? Por supuesto que sí: la docente ha creado una comunidad de educandos y, bajo su asesoría, los estudiantes han sido responsables de la mayor parte de la organización de la clase. Se turnan el papel de secretarios y de moderadores de las discusiones y reuniones de clase, de esta manera descargan a la maestra de muchas responsabilidades y ganan autonomía en el proceso de su aprendizaje, asimismo se dan oportunidades para la lectura y escritura. Los estudiantes hacen parte de la planeación acerca de lo que desean aprender y cómo lo desean aprender, están motivados a colaborar y ayudarse mutuamente y toman parte en la auto-evaluación. Saben por qué están haciendo lo que están haciendo, y evalúan qué tan exitosos son los resultados. Lo que están leyendo son textos auténticos, escogidos para suplir sus necesidades, así que saben que tienen comprensión sobre lo que leen.

Estos estudiantes controlan su lectura, su escritura y su investigación. Aprenden en forma autónoma, por binas, en comités, con todo el grupo y resuelven sus dudas juntos. Discuten sobre lo que saben, sobre lo que necesitan aprender, y sobre lo que han aprendido. En un día de escuela, los estudiantes comienzan y/o participan en diferentes formas de lectura y escritura.

Por supuesto, mucho se había hecho antes de mirar este salón de clase. Se habían organizado centros de interés, establecido comités que se mantienen y sobre los cuales se establecieron reglas. Sistemas, estructura, planeación, orden y organización se establecieron para fomentar el aprendizaje de la lectura y la escritura en eventos de lecto-escritura auténticos. La maestra hace el papel de facilitadora o de acompañante en el proceso de aprendizaje. Su presencia se siente en las discusiones de clase, aún cuando ella está en silencio: *escuchando, observando, evaluando, lista para hablar cuando sea necesario y útil*. Existe un procedimiento para organizar las conferencias con ella. Los estudiantes saben que cuando tienen dificultades, ella está allí, pero casi nunca hay dificultades porque los estudiantes están comprometidos con su propio aprendizaje. Deciden autónomamente y hacen sus propias elecciones, las cuales la maestra monitorea a través de carteleras, periódicos, presentaciones y observación continua. Como todos los buenos profesores, ella tiene un sexto sentido que le dice en qué momento y dónde se requiere de su ayuda.

La docente es una *mediadora*, en palabras de Vigostky. Sabe lo que Derek puede hacer sin su ayuda y en qué momento él necesita de su apoyo, conoce su "zona de desarrollo próximo". Conoce de que la información que el alumno necesita no está en ningún libro escrito para niños, sin su apoyo y su incentivo, él podría darse por vencido en el trabajo con el libro que requiere. Ella es su *escriba* mientras el niño decide lo que ha aprendido y cómo organizará lo que sabe, haciendo de esta manera posible la producción de un reporte oral bien organizado, con notas que le sirvan de guía para presentarlo. Durante el proceso, su competencia en lectura y escritura ha crecido.

También está mediando en el aprendizaje de otros estudiantes, pero de manera más indirecta. Sharon sabe que cuando tiene una dificultad en su lectura es el momento de tener una conferencia con su profesora. El grupo en el pasillo permanece ocupado en su tarea, porque Julia está bien preparada para mediar el experimento en el lugar de la profesora.

La profesora es también el director del *currículo de la clase*. *Invita* a los estudiantes a compartir los libros y las experiencias; *suministra* una biblioteca y otros recursos para el salón de clase; *organiza* el acceso a la biblioteca de la escuela; *les ayuda* a encontrar personajes invitados para su clase; *los anima* a que se vean ellos como fuente de ayuda entre ellos mismos; aprueben temas para las clases, y así sucesivamente.

Pero, ¿cómo podemos estar seguros de que la lectura y la escritura se están desarrollando en esta actividad? Aquí es donde los maestros necesitan entender los dos procesos y su aprendizaje. En efecto, esta maestra entiende que leer es darle sentido al lenguaje escrito auténtico, se asegura que sus estudiantes estén trabajando con textos reales de todo tipo. Entiende que escribir es darle sentido al texto escrito, encuentra oportunidades para que los estudiantes participen como usuarios del lenguaje escrito y para que se emocionen con la escritura. Carolina está escribiendo un discurso moral muy elaborado en su carta al editor de *Deportes Ilustrados*. Su maestra le ayudará a editarlo para que sea bien recibido y tenga alguna respuesta, tal vez hasta pueda ser publicado. Johan y Donovan, a quienes no es fácil tener ocupados en una tarea, están entusiasmados con su encuesta y con la atención que tendrán cuando la compartan.

Esta maestra emplea un número de herramientas de evaluación convencionales y no convencionales. Sus estudiantes tienen *portafolios* para guardar lo que han seleccionado como lo mejor para representarlos. Escriben sus propios *objetivos* y con frecuencia se *auto-evalúan*, particularmente antes de los reportes de calificaciones. También llevan *diarios* de respuesta a la lectura: en el primer mes, la mayoría de los niños leyeron un mayor número de páginas de libros seleccionados por ellos mismos, que el total de páginas que han podido leer en los libros de lecturas obligadas en todo el año escolar.

En esta clase de octavo grado, el objetivo de la profesora es ayudar a sus estudiantes a aumentar su lectura en diferentes géneros, y a mejorar su competencia lectora. Reconoce que están en diferentes etapas de su desarrollo. “¿Usted tiene estudiantes que no leen o no escriben?” Le pregunté a la maestra. Me miró sorprendida y me respondió, “yo no se los permitiría”.

Primer día en el jardín

Este relato es una adaptación de *Si el profesor viene, pretenda que es un telescopio*, escrita por Wendy Hood (Goodman, Goodman y Hood, 1989).

Afuera del salón de mi jardín hay un caballete de pinturas cubiertas con papel de carnicería. Esto le da un saludo de bienvenida a los niños.

“Firmen”, así dice el anuncio. Yo tengo una caja de crayolas para darles a los niños cuando llegan al salón. “Hola, me llamo Wendy,” le digo a cada niño. “¿Cuál crayola desearías utilizar para escribir tu nombre aquí?” “Los niños firman uno a uno, *algunos necesitan un poco de estímulo y otros como que se resisten a hacerlo*.

Tan pronto como los ojos de los niños se mueven del caballete, *Terry*, mi ayudante, los saluda. “¿Puedo ayudarle a encontrar su nombre?” Ella los observa o les ayuda, a medida que lo requieran, y luego los lleva a las mesas en donde encuentran hojas, lápices y crayolas. “Hagan un dibujo de algo que a ustedes les guste,” dice mientras escogen sus sillas.

Afuera, dos niños aún están cerca del caballete, con la crayola en la mano, parecen un poco ansiosos al igual que las dos madres que están detrás de ellos. Una madre se acerca a su pequeño niño. Suave y pacientemente ella le susurra al oído mientras que el niño escribe: “D-a-n-i-e-l.” “Yo saludo a Daniel, quien sonríe y corre precipitadamente para recoger el papel que tiene su nombre.

La última niña deja asomar en sus ojos las lágrimas tan pronto como su mamá le dice en español, “tú recuerdas cómo, vamos, ahora: V...” “La niña se queda paralizada. La

mamá toma en su mano la mano de la niña y se la mueve para que haga una “V.” La niña comienza a llorar. “Esa V está bien.” Yo les digo a las dos. Verónica suspira cuando yo le abrazo y las dos caminamos hacia el salón y dejamos afuera a su madre y el caballete. Aunque solamente quedó un papel con nombre, Verónica no lo cogió para ella.

Tan pronto como los niños terminaron sus dibujos, Terry y yo recorrimos el salón mirando los dibujos, hablándoles a los niños y pidiéndoles “escribir que eso es un camión” o lo que sea. Muchos de los niños escriben, o pretenden escribir. “Léanmelo,” yo les digo, y muchos de ellos lo hacen. Yo les respondo en forma escrita: “¿Hacia dónde se está dirigiendo el camión?” Este es el comienzo de nuestro diario de escritura.

Después de escribir mi respuesta, yo les pregunto a los niños que si puedo conservar sus hojas, y les invito a escoger un libro para leerlo sobre la alfombra. Uno por uno, completan las páginas de su diario y caminan algunas veces por entre el área destinada para los juguetes, hasta la alfombra y hasta el armario donde se guardan los diarios. Cuando todos los niños están allí, nosotros guardamos los libros e iniciamos nuestro trabajo en grupo.

De esta forma el día transcurre. Después del trabajo en grupo, pasamos a las Actividades Dirigidas, seguidas por Decisiones de Tiempo, seguido por la organización supervisada del salón, y seguido por un trabajo final de grupo. Cuando la campana suena para indicar el tiempo de salida para la casa, papás, mamás y otros parientes saludan a sus niños entusiasmados. “¿Te gustó tu primer día de colegio?” todos ellos les preguntan a su manera. “si, los niños responden. “¿Qué hicieron?” preguntan los padres orgullosamente. ¡jugar!

Esta maestra está construyendo su programa de lectura y escritura para el jardín, teniendo en cuenta las siguientes premisas:

- Aunque este es el primer día de clase, muchos de los niños ya han comenzado su proceso de lectura y escritura. Ellos viven rodeados de un ambiente impreso. El lenguaje escrito juega un papel importante tanto en la vida de sus familias como en la de ellos mismos. Los niños bilingües podrían aún tener un desarrollo de su lecto-escritura en las dos lenguas. Desde el comienzo, su programa de lectura y escritura se construye teniendo en cuenta lo que los niños ya saben.
- Desde el primer día de escuela, los niños supieron que su maestra los veía como aprendices competentes, quienes aprenderán a leer y escribir bien y muy fácilmente. Se espera que lean y escriban y que lo hagan, a su propio ritmo y con entusiasmo y paciencia por parte de su maestra.

La historia continúa

Terry me mira con cierta complicidad cuando nos despedimos. En solo medio día aprendimos bastante acerca de cada niño porque fuimos maestras observadoras.

Tenemos ejemplos de escritura de nombres de los niños. Sabemos que los niños pueden escribir sus nombres, cuáles pueden intentar escribirlos, quiénes escriben letras por sus nombres, quiénes escriben letras como signos para representar sus nombres, estos últimos probablemente escriben sus nombres, pero aún se sienten miedosos de equivocarse, como por ejemplo Daniel. Sabemos quiénes escriben garabatos por nombres y quiénes parecen no saber de qué se trata *la escritura de los nombres*.

Conocemos la lengua materna de la mayoría de los niños. ¿Entendieron lo que dijimos en inglés? ¿A qué idioma responden ellos?, ¿qué idioma usan para despedirse de sus familias?, ¿qué idioma usan para “leernos” la escritura de su diario?, ¿qué idioma usan en el trabajo de grupo?, ¿cantan canciones en inglés o en español? Y así sucesivamente.

Sabemos si ellos pueden reconocer sus nombres. ¿Seleccionaron las tarjetas correctas de sus nombres? En algunos casos, sabemos si leen su nombre o si lo reconocen gráficamente. ¿Escogieron un nombre similar al de ellos?, Martín trató de tomar la tarjeta *con el nombre de María, pero ella no se dejó engañar con la tarjeta de Martín ni con la de Mario*.



OTTO BERTSCHI

Conocemos en alguna medida la experiencia previa que los niños tienen con la escritura, ¿cómo usan el lápiz o la crayola?; ¿se concentran en el proceso de hacer marcas o les gusta disfrutar la escritura como un esfuerzo artístico?; ¿tomaron el lápiz de una forma familiar y lo cogieron de manera poco usual?

De igual forma, conocemos algo acerca de la comprensión de la escritura. ¿Escribieron palabras que nosotros pudiéramos leer?; ¿se aproximaron a la ortografía convencional de una o dos palabras?; ¿escribieron un grupo de letras que precedían a una consonante que estaba asociada con el sonido inicial de la palabra que deseaban escribir?; ¿escribieron grupos de letras o una hilera de letras?; ¿su escritura tuvo una dirección lineal?; ¿usaron letras que se asemejaban a figuras?; ¿emplearon letras de sus nombres selectivamente?; ¿usaron figuras geométricas para representar letras?; ¿escribieron una serie de colinas y valles que se conectarán?; ¿repitieron el dibujo original cuando se les solicitó que lo escribieran?

Nuestro conocimiento acerca de la comprensión de los procesos de lectura y escritura de los niños se enriquece cuando los observamos escribiendo con facilidad o simplemente cuando pretenden escribir y leer lo que han escrito. ¿Escriben ellos con ilusión en los estilos que escogen y luego insisten en que no pudieron leer?; ¿han dicho que han olvidado lo que han escrito?; ¿han leído y se han reído como si ellos fueran arrastrando una fiel risa de nosotros, queriendo decir: “imagínense al profesor que en realidad cree que cuando ellos dicen, “que aquí dice algo”, yo no puedo, lo que realmente esto quiere decir es: ellos no saben lo que es escribir, se preocupan por las convenciones que existen y no conocen, ¿o que no saben cómo escribir correctamente lo que ellos desean decir? o ¿escribieron ellos usando su ortografía de los cinco años inventada y leyeron lo que deseaban decir?

Sabemos algo acerca de las experiencias con libros. Tenemos aún que encontrar un estudiante de kinder que no sepa qué es un libro. Todos ellos encuentran el estante de los libros, seleccionan libros, los abren y pasan sus páginas. Miran alguna página completamente antes de decidirse por un libro. Algunos fruncieron los labios, algunos se acomodaron en los lugares preferidos abrazando su libro. Algunos estudian muchos libros rápidamente, mientras que otros se deleitan con cada página. Otros leen cuentos en voz alta a los demás o a un

amigo. Algunos encuentran un dibujo especial que desean compartir con alguien más. Muchos de ellos encuentran la portada antes de abrir el libro. Los pocos que aún no sostienen el libro del lado superior de manera correcta o voltean una página o dos. Siempre hay uno o dos quienes le suplican al adulto más cercano: ¿me lees?

Este año de kinder estará colmado de oportunidades e invitaciones para que los niños usen la lectura y la escritura de manera funcional. Los maestros leerán con ellos y para ellos, y dejarán muchos libros ilustrados y libros predecibles al acceso de los niños. Los niños jugarán a leer y escribir en la casa de juegos y en otros centros. Al final del año, muchos de los niños escribirán, usando sus propias invenciones ortográficas, y sus libros publicados se distribuirán en el centro de publicaciones. Ellos estarán leyendo el ambiente letrado de su salón de clase y de su comunidad, y leerán y releerán sus libros favoritos. Algunos escribirán cartas a la abuelita que realmente ella pueda leer (apuesto que ella encuentra encantador las invenciones ortográficas), y otros lograrán escribir una historia de tres páginas. Algunos ya leerán *Nate El Grande* de Marjorie Sharmat o *El ojo del fantasma del árbol*, de Bill Martín.

Por otra parte, algunos estarán aun escribiendo hileras de letras. Otros no serán capaces de leer algo más difícil, que por ejemplo *Oso café, Oso café*, de Bill Martín, o *El andar de Rosie* de Pat Hutchins, y solamente después de leerlos muchas veces. Pero no importa en donde se encuentren ellos en su momento de desarrollo, todos progresarán y se sentirán seguros como lectores y escritores. Y así lo hará su maestra. Ella sabrá cuánto ha avanzado cada uno de los niños, fijándose con cuidado en incidentes como este:

Marzo 5: Verónica, la misma niña que lloró el primer día, escogió un libro en la biblioteca de la escuela. Caminó al mostrador, tomó un lápiz rojo ancho que estaba amarrado de una cuerda en el mostrador, y escribió despacio su nombre sobre la línea pequeñísima de la tarjeta del libro. Miró rápidamente a un amigo que estaba a su lado y luego escribió el número 10 de su salón. Esta fue la primera vez que ella escribió su nombre por sí misma. Supo que fue diferente a sus intentos previos. Se notaba en su cara que se sintió orgullosa al entregarme el libro. Nuestro bibliotecario asistente me permitió pedirle prestada la tarjeta (ficha) y tenerla para poderle hacer tres copias: una para mi fólter, una para el bibliotecario para que la compartiera con otros bibliotecarios, y una para Verónica para que se la entregara a su mamá, quien le había brindado apoyo y había estado esperando con paciencia a que Verónica progresara.

¿Usted se fijó que alguna cosa faltó en este jardín escolar? Es verdad- no hay material de aprestamiento a la lectura, cartillas, abecedarios, hojas, letras para aprender una cada semana, ejercicios para completar fuera de contexto o tarjetas con ilustraciones para cada letra. Esta maestra está ayudando a sus estudiantes en su lecto-escritura, no los está preparando para un programa estructurado de lectura.

Leer significativamente

El siguiente relato está basado en observaciones realizadas por Kathryn Whitmore, en el salón de clase de Caryl Crowell, en la escuela primaria Borton en Tucson, Arizona, en febrero de 1990 (Whitmore y Crowell, 1994).

Los niños de tercer grado en el Salón del Sol están llegando del descanso, sin respiración y felices después de jugar bajo el sol de Arizona en febrero. Su maestra está explicando con pocas palabras al practicante Michelle, que varios de esos niños no construyen significado cuando leen tanto como a ella le gustaría, por consiguiente ella ha planeado un actividad especial para ellos.

Tres actividades ocurrirán simultáneamente en el salón de clase, ella explica al grupo de niños sentados en el área de reunión. La mayoría de los niños escribirán cuentos, usando una serie de pistas escritas tanto en inglés como en español, seleccionando el idioma en el que ellos deseen escribir. A medida que la maestra pasa los materiales para



los que van a escribir en inglés, habla en español para describir la experiencia. Los niños que participarán en esta actividad se dirigen hacia las diferentes mesas que hay en el salón de clase.

Los niños que quedaron permanecieron en dos grupos: tres lectores de inglés están en el grupo con Michelle como líder, y cuatro de los lectores de español están sentados en la mesa donde Caryl está recostada cerca al tablero para grabar sus experiencias.

Los dos grupos harán un ejercicio de completar un párrafo de extensión seleccionado para que los niños se enfoquen en las claves semánticas (o de significado) del texto, y para resaltar su conocimiento de la sintaxis. Ocho palabras han sido retiradas del texto para quitar las señales *grafofónicas* del mismo, sin embargo la extensión de la palabra y el espacio del texto permanece intacto.

Ana, David, Rosario y Raymundo hablan solo español durante este tiempo de trabajo. El texto sobre el que ellos están trabajando dice:

Me gusta _____ el jardín zoológico. Para mí es un _____ interesante. Siempre _____ los leones y los monos. Los leones parecen _____ y al mismo tiempo hermosos y valientes. Los monos son _____. Van y vienen _____ y hacen gestos chistosos: aunque los leones y los monos son mis favoritos, me _____ también los elefantes y las jirafas. En _____ todos los animales del jardín del zoológico me fascinan.

El grupo sigue un proceso repetitivo para generar ideas, para completar el texto: los niños leen una por una las oraciones al unísono, diciendo “blanco” para los espacios, luego los niños dicen palabras para completar los espacios en blanco, mientras la maestra graba las respuestas de los niños. En el siguiente ejemplo para la primera oración, las tres ideas del grupo se escriben en letra itálica.

Me gusta jugar en el jardín zoológico.

*ir al
mucho*

A medida que el niño da una sugerencia, la maestra lee la oración con la palabra nueva que va en el espacio en blanco, y todo el grupo decide si dicha sugerencia es apropiada para completar el espacio en blanco o no. Solamente las respuestas en las que el grupo está de acuerdo se escriben en

el tablero. Cuando cada uno de los ocho espacios en blancos se han completado, el grupo lee todo el párrafo con las palabras seleccionadas. Ellos discuten nuevamente toda la lista y deciden; en ese momento se dan cuenta de que algunas de las palabras escogidas son mejores que otras.

Muchas de las palabras se prestan para discutir o hablar acerca de la sintaxis. Por ejemplo, Caryl menciona que las palabras *miro*, *pelean*, *juegan* y *viven* son todas verbos -palabras que indican acción- y que casi cualquier verbo tendría sentido en el tercer espacio. La maestra les dice a los niños que “es importante que los cuentos siempre, siempre, siempre tengan tanto sentido como significado.” Apoyando su comentario, ella sigue cada una de las sugerencias de los niños con esta pregunta al grupo: ¿Eso tiene sentido?, también sugiere que cuando los niños encuentran palabras que no son familiares para ellos al leer, pueden sustituirla por otra palabra que conserve el sentido.

La actividad de completación involucró a este pequeño grupo en discusión sobre el lenguaje y la lectura, al igual que sobre los animales del zoológico, por espacio de 45 minutos hasta que sea tiempo de prepararse para la hora del almuerzo y deban concluir la discusión.

En esta sesión, la maestra se ha centrado más en su enseñanza de lo usual, lo cual nos ha permitido ver su filosofía de la enseñanza de la lectura en la práctica. Ella trae un grupo de lectores en español *ad hoc* para centrarse en las estrategias que ellos usan para darle significado a la lectura, mientras tanto la maestra-practicante hace una actividad paralela con algunos de los estudiantes que hablan inglés.

La docente es explícita en sus instrucciones y comentarios con respeto al proceso de la lectura. Involucra a los niños en el proceso, motivándolos a pensar qué palabras pueden tener sentido en los espacios en blanco. Hace énfasis en repetidas oportunidades sobre la importancia de leer para construir significado y les dice a los niños que siempre deberán “llenar el espacio en blanco” cuando no conozcan una palabra, pues lo importante es que la idea tenga sentido; en otras palabras, hacer buenas suposiciones y revisar si éstas tienen sentido. Los niños están familiarizados con la pregunta que se hace con frecuencia: ¿tiene eso sentido?, porque la maestra la pregunta con frecuencia cuando ellos le leen. El hecho de omitir los verbos está ayudando a que los niños piensen cómo usan su gramática para construir significado.

Goodman, Watson, y Burke (1980), llaman a esta clase de instrucción una lección de estrategias: una lección que ayuda a los aprendices, centrándose en un grupo o a través de la experiencia individual, a construir estrategias productivas que necesitan para la lectura. Cuando se usan textos reales, con ciertas palabras en blanco, el centro de interés nunca está sobre palabras específicas o sobre unidades de la lengua, sino en las estrategias. En una actividad de completación que se realice en grupo, los niños pueden pensar juntos y así llegar a darse cuenta que pueden hablar de palabras o frases que no les son familiares, por el solo hecho de centrar su atención en el sentido del texto.

Sinopsis

En este libro, hemos examinado la lecto-escritura siempre dentro de un contexto en el que lectores y escritores reales dan sentido a textos reales. De esta manera, escogí presentar la enseñanza de la lectura a través de relatos de maestros reales, enseñando a niños reales, en salones de clase reales. Centré mi interés en las experiencias que los niños iban teniendo al igual que en el papel que los maestros asumieron, para ilustrar cómo lo que los maestros saben nos informa sobre su manera de enseñar y se refleja en lo que los niños hacen. Estos fueron salones de clase reales, y dentro de estos salones hay una diversidad de aprendices quienes requieren del apoyo de sus maestros: algunos estudiantes traen problemas emocionales y físicos serios; otros, problemas que impiden que se concentren en su aprendizaje; algunos tienen mal comportamiento. Lo que estos maestros entienden es que la mejor -quizás la única manera- para asegu-



rar un desarrollo óptimo para todos sus estudiantes, es trabajar sobre sus habilidades que tienen de la lengua, de la lecto-escritura, sobre sus experiencias, sus culturas, y sobre sus necesidades funcionales.

Estos maestros son observadores inteligentes de niños capaces de valorar el desarrollo que los niños de jardín tienen en su lecto-escritura; la resistencia de un adolescente de educación media a la leer y a escribir; los primeros intentos de un hablante de español incursionando en la lecto-escritura del inglés. Ellos conocen literatura de niños y construyen bibliotecas de aula. Fácilmente vienen con el libro indicado para el niño indicado y proveen a los estudiantes del apoyo que necesitan. Estos maestros se hacen cargo de sus salones de clase: usan materiales pero no permiten que ellos se sientan manejados por éstos. Estos docentes distribuyen el tiempo de la escuela: hora, día, semana, mes y año, para dar a sus estudiantes el tiempo suficiente para que lean y escriban a medida que aprenden, y aprenden a medida que ellos leen y escriben. Siempre responden a la diversidad de intereses y valores de sus estudiantes en niveles apropiados de dificultad para cada estudiante. Sus salones de clase son lugares emocionantes e interesantes para estar allí y para aprender.

Yo no estoy sugiriendo que cada maestro exitoso de lectura y escritura necesita ser un super maestro. Estoy sugiriendo que necesitan ser profesionales dedicados e informados respecto a la lecto-escritura. Esto quiere decir que necesitan entender la lectura y la escritura como procesos, entender cómo los niños llegan a ser lectores y escritores efectivos, cómo los niños aprenden la lengua y la usan para aprender. Finalmente, los maestros necesitan conocer a sus estudiantes muy bien para que puedan apoyarlos en su aprendizaje y ayudarlos a alcanzar todo lo que son capaces de alcanzar.