

El texto en el aprendizaje de la lecto-escritura

Otilia da Costa e Sousa
Carmen Bouza da Costa

Escola Superior de Educa o
Instituto Politécnico de Lisboa

Introducción

La investigación didáctica viene sealando la dificultad en la transposición hacia la práctica lectiva de los resultados de la investigación en los dominios que convergen en el acto de enseñar y aprender. Esta dificultad se constata diariamente: si, por un lado, hay maestros que tienen una actitud innovadora (una minoría), por otro, hay profesores con los cuales se perpetúan formas de enseñar a leer y escribir cercanas a las presentadas en los manuales portugueses de finales del siglo XIX, comienzos del siguiente. La necesidad de cambiar prácticas se impone cuando la evaluación de las competencias de lectura y escritura de los alumnos revela niveles demasiado bajos de desempeño (cf. resultados de los exámenes nacionales (2000 a 2008) y en los estudios internacionales en los cuales Portugal estuvo implicado (Reading Literacy – IEA 1992, Pisa 2000,2003, 2006).

Con el objetivo de mejorar las enseñanzas/aprendizajes de la lengua, fue creado el programa de formación de profesores (despacho 546-2007). La cuestión central es comprender cómo cambiar las prácticas en clase de manera que se tenga en cuenta los resultados de la investigación, logrando un aprendizaje más efectivo. A través de una práctica de enseñanza de lectura y de escritura basada en textos, se enfoca el cambio de prácticas demasiado centradas en la enseñanza del código: letras, sílabas y palabras. El recorrido didáctico presentado sugiere el texto oral y escrito como base (Teberosky & Sepúlveda 2009), valoriza el descubrimiento (Jolibert 1991, Rieben 1995), las verbalizaciones del alumnado sobre las estrategias de abordaje de los escritos y la sistematización.

El programa nacional de la Enseñanza del Portugués

Los malos resultados en estudios nacionales y internacionales llevaron el gobierno portugués a establecer como prioridad la mejora de los aprendizajes en la enseñanza primaria. Asimismo, se implementaron programas de formación continua del profesorado en áreas curriculares consideradas prioritarias: Matemáticas, Portugués y Ciencias. La experiencia que relatamos está en relación con el programa de formación continua de Portugués, en la Enseñanza primaria.

El Programa Nacional de Enseñanza del Portugués (PNEP) es un programa nacional, creado por el Ministerio de Educación en 2006/2007 y coordinado por una Comitiva Nacional de Acompañamiento (CNA). El PNEP busca la mejoría de condiciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa y la valorización de competencias de los profesores en estas áreas. La necesidad de mejorar la enseñanza de la lengua es justificada por los bajos resultados académicos del alumnado en los exámenes nacionales y internacionales ocurridos, tal como se ha mencionado anteriormente y, por otra parte, por el compromiso asumido en la cumbre de Estocolmo en 2001,

donde fue sealado el objetivo de disminuir la tasa de malos lectores menores de 15 años hasta el 15,5% en 2010.

Son objetivos del programa, además de la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua, la promoción del desarrollo profesional del profesorado, la investigación en el dominio de la enseñanza de la lengua. A nivel regional, el programa es gestionado por instituciones de enseñanza superior con tradición en formación de profesores, siendo una vertiente del programa el establecimiento de convenios entre las escuelas y las instituciones de formación.

De los principios orientadores del programa, se subraya el factor de que la formación sea centrada en la escuela: el formador es profesor del cuadro permanente de la escuela, recibí formación y es acompañado y tutorizado por la institución de enseñanza superior. De esta forma el agrupamiento de escuelas tendrá en su equipo un profesor especialista en enseñanza del portugués. Este profesor es el formador del profesorado de este agrupamiento y forma entre 12 y 16 profesores por año. Buscando la mejora de los aprendizajes a través del cambio de las prácticas, la formación establece oficinas temáticas, sesiones de planificación, reflexión y tutoría directamente en clase. La intención es contextualizar la formación y dinamizar la participación del profesorado de manera que se creen comunidades centradas en la mejora de las prácticas en clase.

Los contenidos y el respectivo material de apoyo fueron concebidos y elaborados por la CNA. En las oficinas temáticas los contenidos cubren las áreas consideradas fundamentales para la enseñanza de la lengua:

- a. El desarrollo del lenguaje oral
- b. La enseñanza de la lectura
- c. La enseñanza de la expresión escrita
- d. La utilización del ordenador como recurso de aprendizaje de la lengua tanto por adultos como por niños

Formación en red

En la provincia de Lisboa, la formación está asegurada por la Escola Superior de Educa o (ESE) del Instituto Politécnico de Lisboa. Aquí se imparte la formación pr via de los formadores (80 horas) y se hace el seguimiento y supervisión de los formadores que se encuentran en los diferentes agrupamientos de escuelas. La profundización de la formación consta de seminários en la ESE (15h) y otros organizados a nivel nacional (15h). Este seguimiento de la formación incluye sesiones de grupo e individuales de reflexión acerca de la actividad desarrollada por los formadores y también visitas regulares a los agrupamientos por los profesores de la ESE.

La formación de los maestros en las escuelas es garantizada por los formadores permanentes en coordinación estrecha con la ESE y consta de:

- a. Talleres quincenales y mensuales sobre temas y materiales disponibles
- b. Sesiones dedicadas a la planificación y reflexión respecto a la práctica pedagógica acompañada
- c. Sesiones tutoriales en clase
- d. Una jornada en la ESE con todos los profesores que reciben formación

La formación es preparada de acuerdo con las orientaciones oficiales y partiendo de planes de formación esbozados por el grupo de formadores. Esta formación ocurre durante el curso lectivo y tiene un total de 71h de formación presencial, más 71 h de trabajo autónomo. Los maestros que lo deseen, pueden hacer un segundo curso de formación con un total de 30,5 horas de trabajo presencial, más 30,5h de trabajo autónomo.

Las sesiones de tutoría se realizan, de preferencia, quincenalmente en períodos de 2h seguidos de una breve reflexión, (cumpliendo 25h). La formación prevé también un total de 10 horas para

acompañamiento de los profesores, en lo que respecta a la planificación de actividades, evaluación y construcción/puesta en práctica de materiales. Este componente de formación es organizado en grupo o individualmente de acuerdo con los cursos impartidos por los profesores que han recibido formación, con itinerarios de aprendizaje de las clases y especificidades de la organización del trabajo de cada agrupamiento.

La jornada en la ESE busca compartir y reflexionar conjuntamente entre agrupamientos. Pretende hacer un balance de las actividades desarrolladas, identificando necesidades destacadas de formación y además crear condiciones para el establecimiento de lazos y la creación de comunidades de prácticas.

Conocimientos pedagógico-didácticos

Si es incuestionable que el conocimiento del dominio que se enseña es fundamental, en el acto pedagógico convergen otros saberes profesionales y didácticos. Asimismo, aparte de los contenidos a enseñar, en los seminarios se discute la realidad de la clase y las estrategias a adoptar, los materiales a utilizar, los avances efectuados y las dificultades de enseñanza y/o de formación.

Pronto nos dimos cuenta de que la organización del espacio del aula y la gestión del tiempo constituían un factor a mejorar. Así, fue elaborado un conjunto de parámetros que deberían hacer parte de la reflexión de las prácticas acompañadas. Además de la gestión del espacio y del tiempo, se discute también la importancia de las dinámicas en clase y las rutinas instituidas. En este sentido, fue creado un cuadro de observación y monitorización de estas dimensiones de la formación (Sousa, Silva y Gonçalves, en imprenta).

De las discusiones en las sesiones de acompañamiento emerge la necesidad de crear materiales de diagnóstico para observar las competencias de los alumnos en los diferentes dominios del conocimiento de lengua: comprensión y expresión oral, comprensión de la lectura, expresión escrita y conocimiento gramatical. Por tratarse de enseñanza de la lengua, la evaluación-diagnóstico es todavía más necesaria pues los alumnos no empiezan desde la nada sus aprendizajes. Los niños son portadores de un conjunto de conocimientos más o menos implícitos que es necesario tener en cuenta cuando se planifica la acción.

La atención hacia estos factores tiene que ver con la especificidad de enseñar la lengua buscando un continuum entre las competencias actuales de los niños y la promoción de su desarrollo. Así, optamos por bordear lo escrito del oral (Suarez 2008), reflexionar sobre sus usos y abordar los problemas de la lengua con estrategias de resolución de estos. Se trata de pensar la enseñanza de la lengua de un modo global y de una forma más integrada. Lo que lleva a construir nuevos objetivos, nuevos modos de observar y evaluar, pero también nos lleva a defender nuevas formas de interacción, nuevas tareas y nuevas formas de trabajo en clase. Por lo tanto, en la formación no está solamente en cuestión los conocimientos lingüísticos o didácticos, sino también otros relacionados con la gestión del currículum y la dinámica del aprendizaje.

Cambiar prácticas

Los formadores acompañan a los maestros en clase y durante la reflexión sobre las clases tienen como puntos de referencia la clase observada y los ajustes necesarios para un aprendizaje más efectivo.

De la observación de clases de enseñanza inicial de la lectura y de la escritura se verifica que está muy centrada en la enseñanza de letras, sílabas y palabras. Teberosky & Sepúlveda (2009) señalan este aspecto. Refuerzan que en la enseñanza inicial de la lectura y de la escritura solo se trabajan las unidades mínimas: palabras, letras y sonidos, considerados intermediarios obligatorios para aprender como funcionan la escritura, privilegiándose el código en detrimento del texto. Se verifican frecuentes incongruencias entre lo que los maestros dicen ser sus prácticas y lo que se observa en realidad en clase. Se observa, muchas veces, una gran reserva cuando se trata de entender el

aprendizaje de la lectura y la escritura como una actividad en la que el significado se considera como esencial. Para los maestros, las letras, las sílabas y las palabras son lo fundamental en la enseñanza de la escritura y de la lectura. La enseñanza de estas competencias parece ser el resultado de un sumatorio de actividades en que el se suman letras para formar palabras.

Cuando se da la reflexión conjunta formador/ maestro sobre la clase observada, se siente una cierta resistencia al cambio. Algunas de las cuestiones que más nos ocupan tienen que ver con: ¿Cómo estimular al maestro a observar las competencias de los alumnos, para planificar a partir del hecho observado? ¿Cómo desarrollar la voluntad de crear materiales que se ajusten a los conocimientos de los alumnos? ¿Cómo, proponiendo nuevos materiales por parte del formador, se motiva al maestro que los aplique en la clase? ¿Cómo lograr una mayor implicación de los maestros en el proceso de cambio?

Pero aún cuando el maestro se dispone a cambiar, se vuelven a observar situaciones de inseguridad o hasta de conflicto personal que son verbalizados al formador. El papel del formador nos parece fundamental como motor de cambio cuando éste trabaja en conjunto, constituyéndose, muchas veces, como modelo ilustrando la congruencia entre las prácticas y los principios teóricos subyacentes.

Todo este proceso exige una gran inversión personal y profesional, siendo que una de las quejas más comunes es la exigencia del programa de formación.

En las sesiones de planificación/reflexión la discusión sobre lo observado en clase entre el formador y los docentes que reciben formación, sea individualmente o en grupo, permite un apoyo formativo en que, además de la actualización de conocimientos, se proporciona momentos para compartir y reflexionar. Muchas veces es de este intercambio de experiencias y de reflexión acerca de las vivencias en clase que se origina el cambio. Cuando los maestros relatan, con entusiasmo, experiencias de éxito y comparten estrategias y materiales es más fácil que los demás lo prueben, avanzando así en el proceso de cambio.

Una de las cuestiones más relevantes es intentar descubrir qué papel cumplen el formador y los demás docentes en esta dinámica de cambio/cuál la importancia del formador y de los profesores que reciben formación en esta dinámica de cambio. ¿Qué relevancia tiene la seguridad/inseguridad del maestro en el proceso de innovación? ¿Cuál es el perfil del formador que favorece el cambio?

Consideramos que perfiles distintos consiguen alcanzar los mismos objetivos teniendo en cuenta que hay una matiz común: empeño y entusiasmo en la formación, respeto por el recorrido individual, valoración de los logros de cada uno y un buen dominio de los conocimientos científico-didácticos.

Los textos

Entendemos que aprender a leer y a escribir es sinónimo de reconstrucción y de construcción de los sentidos. Por lo tanto, el texto es la unidad mínima y máxima del sentido o, en palabras de Culioli (1980), el texto es la unidad en que se organiza la actividad del lenguaje. Por eso, en el itinerario pedagógico propuesto, enseñar a leer y escribir con sentido asume el texto como punto de llegada y como punto de partida. Tal como lo describe Teberosky & Sepúlveda (2009), también pensamos que “al excluir de la alfabetización inicial las actividades con textos se desatiende el lenguaje escrito así como muchos de los niveles de la relación entre oralidad y escritura, se posterga la actividad de escritura en el aprendizaje inicial, así como el hablar sobre los documentos escritos. La exclusión de los textos de las prácticas escolares impide influir sobre las relaciones entre la linealidad fonográfica y la jerarquía textual, así como retrasar el proceso de aprendizaje de la delimitación de la scriptio continua en unidades textuales”.

De lo que pudimos observar en clase, aunque en el aprendizaje de la lectura y de la escritura est n presentes variables diversas, creemos que el éxito en el aprendizaje de estas competencias depende en gran medida de la enseñanza. Los maestros que involucran los alumnos en actividades cognitivamente desafiantes, para que los niños se apropien del modo escrito, y que favorecen la participación de los alumnos en las estrategias empleadas, tienen más éxito. Como buscamos el cambio de prácticas, en la introducción de las propuestas tenemos en cuenta la seguridad o ansiedad de los maestros y por eso, proponemos rutinas semanales, fortalecedoras para el profesor y facilitadoras para los alumnos.

Las actividades son pensadas partiendo de textos, de todos los textos: de los textos leídos - cuentos, textos informativos, instructivos; de los textos escritos – textos de la vida en clase (reglas, listados...); textos personales (textos dictados al maestro, intentos personales de escritura, dibujos con subtítulos). El texto es la unidad a partir de la cual se piensan actividades de enseñanza y aprendizaje y, particularmente, se concibe la entrada en el mundo de la escritura.

Un recorrido pedagógico

En el proceso de formación es evidente la dificultad por parte de los maestros en trabajar la lectura y la escritura partiendo del registro de los textos orales de los niños. El utilizar el manual es una práctica recurrente y muy difícilmente los maestros la abandonan.

Más aceptada está la necesidad de leer más cuentos a los niños; partiendo de esta actividad, de la lectura de cuentos, fue propuesto a los maestros que hicieran un trabajo sistemático buscando lograr el aprendizaje de la lectura y de la escritura a partir de textos significativos independientemente del uso que quisieran hacer del manual.

En una primera etapa se lee la historia seguida de una conversación con los niños extrayendo de ella las ideas más significativas para ellos. Se incluye el texto en la conversación y después de las actividades de comprensión, el texto se escribe preocupándose de que en el consten muchas palabras que hagan parte del vocabulario visual de los alumnos, cerca del 80%, y solamente un 20% de palabras nuevas. Esta es una de las razones que nos llevan a optar por textos tradicionales con estructuras paralelas o repetitivas. Como este tipo de texto se apoya en la repetición, favorece la memorización y el encadenamiento de episodios (Ferreiro et al 1998:166), elevando también el número de palabras conocidas.

El texto por trabajar se fija en clase, en el cuaderno de lectura de los alumnos, y servirá de apoyo en todas las actividades de lectura y escritura a lo largo de la semana. Diariamente se realizan actividades de localización de palabras en el texto de referencia y así se va posibilitando una familiarización con las reglas del lenguaje escrito.

La «lectura descubierta» hace también parte de las actividades diarias: hay un momento del día en el cual los alumnos presentan sus descubrimientos sobre la escritura – descubren letras, regularidades, semejanzas entre palabras o estructura, etc. La «frase del día» es otra actividad que proporciona el descubrimiento sistematizado del código. Oralmente es propuesta una frase que se escribe en pareja, exponiendo cada uno cada uno su saber. Siempre que sea necesario los niños recurren al alfabeto haciendo la correspondencia fonema/grafema.

A partir del texto de referencia son elaboradas fichas de trabajo para la sistematización de los aprendizajes; texto con errores, correspondencia palabra/objeto, ejercicios para que los niños tracen la frontera de la palabra, cuestiones relacionadas con la comprensión del texto, propuesta de escritura de palabras con determinado sonido (sistematización). En estas propuestas subyace el principio de la adivinación ling stica dentro de un contexto, donde el niño intenta leer la palabra partiendo de pistas textuales y contextuales, así como de pistas visuales basadas en palabras ou grafemas ya conocidas.

Estas fichas modelo recurren al mismo tipo de propuestas, para cada uno de los textos de referencia, lo que posibilita a los alumnos una mayor autonomía, facilitando también el trabajo de los maestros. Además de este trabajo con el «texto de referencia» es muy importante que los momentos de escuchar, leer cuentos por placer sean proporcionados en clase, sin que haya preocupación de sacar provecho didáctico-pedagógico de las lecturas.

Los libros leídos se quedan a la disposición de los alumnos para que estos los releen y den continuidad a la relación con el texto que les fue leído por el maestro.

Otra actividad regular para invitar a los niños a la lectura, es el texto sorpresa – con alguna regularidad, es presentado a los alumnos el desafío de leer un texto que de alguna manera tenga que ver con la vida dentro del aula. Este texto deberá permitir que los niños utilicen las diferentes estrategias de lectura: algunas palabras son reconocidas globalmente, en otras reconocen sílabas, en otras solamente algunos grafemas llevándolas a la descodificación y así llegarán a la lectura del texto también por anticipación (Sim-Sim 2008).

Esta actividad presupone que los niños puedan recurrir a la escritura que está siendo trabajada y que deberá estar fijada en las paredes de clase; listas de palabras, trabalenguas, nombres de los alumnos, etc, etc..., es decir, un ambiente rico en escritos y una constante atención a lo escrito y al modo como se escribe. Una de las actividades en la que los alumnos analizan los procesos de aprendizaje de la escritura es la actividad de la “palabra misterio” – el maestro propone la escritura de una palabra o expresión desconocida por los alumnos. Se forman parejas (mismo nivel para permitir discusión) y son registrados en la pizarra las diferentes producciones. El maestro abre una discusión acerca de las soluciones encontradas y siempre que sea posible los niños explican al grupo las decisiones que tomaron. En estos momentos los niños verbalizan los procesos de escritura de las palabras, por existir soluciones muy diversas, el conocimiento compartido es grande y las oportunidades para comparar estrategias de escritura/lectura suceden a cada momento.

En esta actividad, más que el producto es el proceso y la conciencia de las diversas estrategias que hace que los niños avancen en el aprendizaje. Esta tarea, tan compleja desde el punto de vista cognitivo, al ser verbalizada por los niños, posibilita al maestro un trabajo de clarificación y sistematización fundamental en el proceso de iniciación de la lectura y de la escritura.

Las actividades de lectura son seguidas de actividades de escritura. Los niños emergen en un universo rico en escrita desde el principio, así que empiecen las clases. Este concepto de escritura asume motivos relacionados con los alumnos en clase; sus nombres son trabajados desde el primer día, las normas de clase son discutidas por todos y escritas delante del alumnado, el plan del día, todos los instrumentos de organización de la clase.

El relato de las experiencias de los niños es registrado en un folio desde el principio, discutido con ellos el texto, y por su vez copiado línea por línea. A medida que los niños se vayan familiarizando con la escritura, aumentando sus conocimientos, estableciendo las relaciones que les permiten avanzar en esta competencia, el maestro sigue ayudando en la escritura del texto pero cada vez más a menudo va proponiendo que estos escriban solos palabras, sílabas y expresiones ya conocidas o trabajadas.

La escritura de notas de avisos son también tareas iniciales escritas a medias con el maestro, volviendo la funcionalidad de la escritura evidentemente más clara para los niños, asumiéndose como un factor determinante de su aprendizaje.

Mientras entran en el mundo de las historias y dominan la estructura del texto narrativo, el profesor propone la escrita colectiva de cuentos; los niños cuentan la historia oralmente, el profesor va

registrándolo y cada niño copia una parte de esa historia en una hoja, la ilustra y, de esta manera, se construye un libro que hará parte del “rincón de la lectura”.

Los niños tienen también un “cuaderno de escrita libre” donde escriben libremente cuando quieren, y como lo saben. Esta actividad les hace avanzar mucho en los aprendizajes teniendo en cuenta que el profesor valora todos estos escritos o intentos de escritura de forma a que cada vez se sientan más seguros en la tarea y, a la vez, reflexionen sobre el modo de decir y el modo de escribir.

Discusión

El trabajo presentado refleja una práctica de éxito en la formación de maestros. Se verifica que con la ayuda del formador, los profesores se implican en la alteración de prácticas, introduciendo en sus clases estrategias, materiales y actividades que salen de textos, orales y escritos, y favorecen el cuestionamiento y el descubrimiento por los alumnos de la escritura. Las verbalizaciones de hipótesis hechas por los alumnos conllevan el intercambio de conceptos y la construcción de un conocimiento común que promueve el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Referencias bibliográficas

Jolibert, J. (1991) Formar crianças leitoras, Rio Tinto, ed. Asa

Sim-Sim, I.(2009) A decifra o. Lisboa, DGIDC.

Sousa, O., Silva, M. E. & Gonçalves, C. (2009)  valuer et observer pour mieux apprendre, in Gonçalves, C & D. Groux (2009) *Approches compar es de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants de langues*, Paris, L'Harmattan: 529-540.

Teberosky, A. y Sep lveda, A. (2009). El texto en la alfabetizaci n inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 199-218.

Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. R.. & Hidalgo, I.G. (1998) Caperucita Roja aprende a escribir. Barcelona, Gedisa.

Rieben, L. stratégies d'identification des mots et apprentissage de la lecture in R. Salbreux (1995) lire, écrire et compter aujourd'hui, Paris, ESFpp61-68.