

Enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita

Contexto

El presente trabajo es producto de un esfuerzo colectivo de profesores de Educación Básica que, preocupados por los pocos avances de sus alumnos en relación con el dominio de la lectura y escritura, desarrollaron esta propuesta durante varios ciclos escolares.

La propuesta ha nacido y se ha desarrollado en la región Huasteca del estado de Hidalgo, México. Los datos que podemos proporcionar de las poblaciones en donde hemos trabajado son: falta de servicios públicos como agua potable, drenaje, correo, teléfono, telégrafo, servicios médicos, etc. Estas comunidades están ubicadas dentro del cuadro de pobreza extrema. Por otro lado, en estos contextos la población es bilingüe, domina el náhuatl como primera, y el castellano como segunda lengua. En este medio las familias son muy numerosas, el promedio de hijos es de 7 u 8.

* Alfredo Ramírez Méndez y Gregorio Salguero Galván, autores; Marcos Daniel Arias Ochoa, Asesor; Colectivo de la Huasteca Hidalguense integrante de la RED NACIONAL TEBES (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela) México, Universidad Pedagógica Nacional, abril 2001.

en **comunidades bilingües***

Es difícil pintar el contexto con nuestras palabras, tal vez sería necesario contar con la habilidad verbal de Carlos Fuentes o con la virtuosidad de García Márquez, pero el espacio en el cual sobreviven nuestros alumnos presenta las características de una región extremadamente marginada, en donde el empleo se centra en la agricultura y el modo de pago que se privilegia es el intercambio de obra de mano. Aprender a leer y escribir en estos contextos significa enfrentarse a condiciones de pobreza y marginación, significa enfrentarse al alcoholismo de los padres, al analfabetismo o a niveles mínimos de escolaridad familiar; así como a lenguas y culturas distintas, las mismas que cohabitan en nuestras aulas. Tanto es así, que desde nuestra perspectiva, las autoridades y padre de familia dan prioridad a las cuestiones religiosas sobre las actividades de la escuela; además, hay contradicciones como en el caso de los materiales educativos editados para estas escuelas, porque a pesar de pertenecer a una cultura distinta, se les ofrecen materiales en una lengua diferente a la que manejan.

Los alumnos que tenemos en el primer grado tienen edades entre los 6 y 7 años, niños que generalmente hablan muy bien su lengua materna (el náhuatl), y en el transcurso de su vida escolar siempre aprenden a manejar mejor el castellano en forma oral y escrita como una segunda lengua.

Por otro lado, en estas escuelas laboramos docentes con distintas trayectorias de formación y de cultura. La región en donde realizamos la propuesta pedagógica, tiene como característica la existencia de escuelas primarias generales donde supuestamente asisten alumnos completamente castellanizados, por lo que no es necesario ni obligatorio que los docentes contratados conozcan y dominen la lengua indígena.

También existen escuelas primarias de educación indígena donde se forman alumnos que aprenden su lengua materna, entendiendo que los docentes deben hablar la lengua indígena. En nuestro caso, el subsistema al cual pertenecemos —que es de primarias generales—, también desempeña funciones de enseñanza en contextos indígenas donde sólo se habla la lengua materna, sin que la Secretaría de Educación Pública se sienta obligada a contratar docentes que dominen la lengua del lugar; es decir, la distribución de los docentes en estas zonas de marginación obedece sólo a cues-

tionones políticas, donde se aprecia que no fue tomada en cuenta la cultura de las comunidades, dado que a pesar de los esfuerzos por comprender y revalorar la cultura propia por parte nuestra, se observó una nulificación institucional y una falta de conciencia de los individuos de dichas comunidades, situación que no compartimos porque arrastra con ello la pérdida paulatina de la cultura autóctona, pero las condiciones contextuales observadas no facilitan la enseñanza de la lecto-escritura en ambas lenguas.

Tampoco fue tomada en cuenta la trayectoria de formación de los docentes en servicio, provocando que en las aulas convivamos maestros y alumnos con culturas diferentes; y además, existamos profesores que laboramos sin tener el perfil mínimo necesario para desempeñarnos como maestros de grupo.

Cuando decimos que sin el perfil mínimo necesario, es porque se ha contratado a personal que sólo cuenta con el nivel de bachillerato o preparatoria, que en México se le denomina Nivel Medio Superior, mismo que sirve de puente para ingresar a las universidades o las normales, instituciones de donde egresan los profesores.

Esta situación provocó que primero iniciáramos el proceso formativo en nosotros mismos sobre la enseñanza de la lecto-escritura, tanto que un maestro que aplicó la propuesta, tuvo que aprender la lengua indígena, mientras que otro sólo tuvo que recurrir a su historia personal, dado que dominaba la lengua de los niños de estos lugares; posteriormente, encausamos nuestro esfuerzo hacia los alumnos.

Razones para la búsqueda de una propuesta pedagógica

En los grupos, observamos que en nuestra práctica había un uso excesivo de la memoria, así como del mecanicismo, estando frecuentemente presentes las planas de letras y palabras que los alumnos tenían que escribir en sus cuadernos; las mecanizaciones al realizar sumas, restas y divisiones; la resolución de ejercicios repetitivos sin un proceso previo de reflexión, y como consecuencia, una evaluación basada en la memorización. Nos limitábamos a copiar los ejercicios y las actividades que marcan los libros de texto. Con esta

actitud, nos dimos cuenta que fomentábamos la pasividad de los alumnos y de nosotros mismos, dedicándonos sólo a transmitir y a reproducir; es decir, asumiendo una actitud pasiva y asimétrica.

En este tipo de relación no se valora al alumno como sujeto que piensa, que tiene derecho a proponer y a ser tomado en cuenta. Con esta actitud del profesor, se estimula la deficiencia en la comprensión lectora en cada uno de los grados escolares que aquí se imparten. Ahora nos damos cuenta que debemos desaparecer de nuestras aulas ese tipo de prácticas mecanicistas.

Desarrollar este trabajo nos ha permitido, a través del análisis, la reflexión y la autocrítica, darnos cuenta de los errores que cometíamos en nuestra práctica docente, mismos que aún hoy son difíciles de erradicar, pero que mediante la reflexión individual y colectiva hemos podido enfrentar y desarrollar una toma de conciencia de dichos actos.

En la exploración personal que hicimos con respecto a nuestras habilidades y conocimientos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, vimos que eran mínimos; deficientes los procedimientos que ofrecíamos a los niños para apropiarse de estos conocimientos, lo cual nos permitió comprender las causas del bajo nivel de rendimiento escolar observado en los grados superiores, como: deletreo, cambio de grafías, falta de comprensión en la lectura de textos, falta de habilidades de expresión escrita, no poder escribir un dictado completo, etc. Estas reflexiones individuales y colectivas, vinieron a reforzar la idea de que si realmente deseábamos facilitar los aprendizajes de los alumnos, debíamos modificar la forma de enseñar la lecto-escritura y favorecer los procesos de adquisición de la lengua escrita en los primeros grados. De modo que decidimos, en colectivo, aprender más sobre esta materia para proponer después una alternativa metodológica que permitiera a nuestros escolares adquirir habilidades que les acercaran con mayor prontitud y eficacia al manejo de la lengua escrita.

La propuesta pedagógica desarrollada

Lo que propusimos para enseñar a leer y a escribir en español en contextos bilingües, está estructurado por una etapa de diagnóstico y cuatro etapas graduadas por

una secuencia metodológica global de análisis de textos. Esta secuencia está pensada para realizarse en el primer grado de enseñanza primaria, y va de lo general a lo específico (lo particular) y viceversa. El análisis deductivo-inductivo aplicado a cada uno de los textos que se produce en el grupo, es una muestra clara de nuestra posición ante la adquisición de estos conocimientos y habilidades.

El grado de dificultad de los análisis de cada una de las etapas, está determinado por las habilidades de los alumnos en las etapas previas.

La propuesta pedagógica es una alternativa metodológica ecléctica, pues se han retomado ideas de teóricos reconocidos (Ferreiro, 1991; Piaget, 1981; Freinet, 1979; Freire, 1972; etc.) incluyendo los métodos que se han manejado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita (métodos globales, la palabra generadora, los métodos naturales, basados en el interés del niño, etc.). Al elaborarla, hemos tratado de impactar no sólo en el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino también en las demás áreas de conocimiento, así como la forma en que hacemos y comprendemos nuestra actividad docente, lo cual ha implicado la revaloración de nosotros como sujetos que enseñamos. A continuación presentamos una síntesis de las etapas de la Secundaria Metodológica que se aplicaron en las escuelas donde laboramos.

Secuencia metodológica Diagnóstico inicial (al empezar el ciclo escolar)

El diagnóstico

Es una evaluación de las condiciones en que nos encontramos, maestros, alumnos y padres de familia, en relación con nuestra preocupación central: aprender a leer y a escribir.

Realizamos este diagnóstico en distintos momentos; al inicio, dimos a conocer quiénes y cómo somos quienes integramos la comunidad educativa; después realizamos cuatro evaluaciones periódicas distribuidas a lo largo del ciclo escolar para conocer las condiciones de los alumnos en relación con su concepción de la lengua escrita. Estas evaluaciones son una muestra de las aplicaciones de Margarita Gómez Palacio, 1992, para esta-

blecer los conceptos a los que arriban los niños en su proceso de apropiación de la lengua escrita según las apreciaciones de la Dra. Emilia Ferreiro, 1991.

Primera Etapa

Consideramos parte fundamental el proceso de apropiación de la lecto-escritura, dado que a partir de ahí se genera la base de los aprendizajes. En la primera Etapa, se preferencia la socialización y la expresión oral, ya que se otorga al niño el máximo de códigos orales con los cuales tiene que familiarizarse; para ello, se proporcionan los nombres de los objetos, adjetivos y acciones que se realizan en su cotidianidad, dentro y fuera de la escuela. Una dinámica fue aquella en donde el alumno dice en forma oral y en lengua materna

(náhuatl) el nombre de los objetos, mientras que en forma grupal se define el nombre en español y se expresan sus características, el material que constituye a dicho objeto y la utilidad que tiene. Otra, aprender de memoria versos, cantos o juegos, identificar palabras o frases sencillas, realizar actos de lectura o simplemente escuchar relatos o cuentos donde el lenguaje y la socialización sean fundamentales en el proceso de apropiación de la lecto-escritura. Estas actividades estuvieron presentes

en nuestra práctica con el propósito de que el niño se sintiera en confianza y pudiera comunicar cuanto piensa y siente. La verbalización del niño será usada posteriormente en la expresión escrita.

Por otro lado, la selección de los temas de los diálogos deberá surgir del grupo escolar; es decir, a manera de proyectos tanto de alumnos como de maestros, los mismos que establecerán de manera democrática los temas y su relevancia. Al seleccionar y abordar el tema se generará un diálogo compartido al interior del grupo de alumnos en el que cada uno aportará, desde

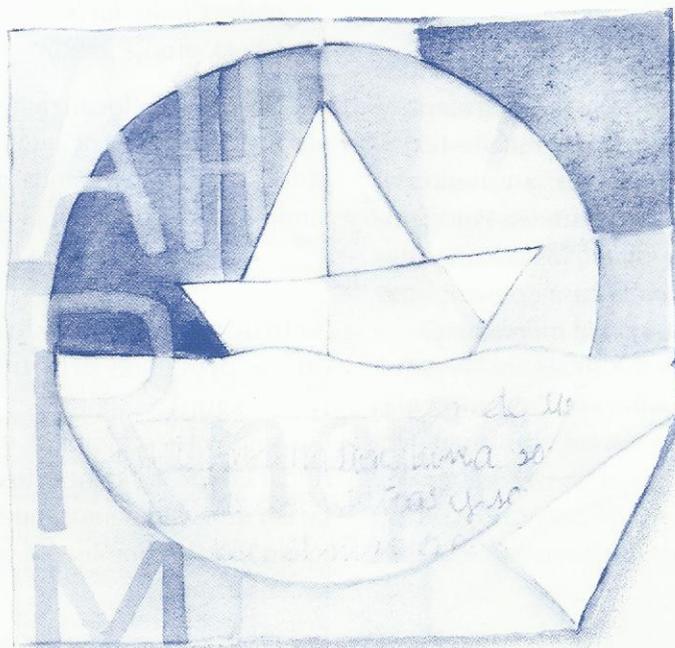
su perspectiva y lengua materna, el conocimiento que tiene acerca del objeto de análisis. Este diálogo analítico, reflexivo y compartido, permitirá la creación de los enunciados o fases en un primer momento (o primera etapa), mismos que deberán ser analizados por el grupo escolar. Sin embargo, para que este diálogo se dé, es necesario establecer vínculos entre los integrantes que permitan a los alumnos participar con seguridad y confianza.

Por ello, entre nuestros planteamientos manifestamos que la expresión oral de los alumnos de zonas marginadas deben centrarse en lo que ellos saben, no en lo que deberían saber, según la perspectiva de los docentes: ¿quién se ha puesto a discutir o a analizar temas o tópicos que desconoce? Estamos seguros que,

quien dialoga y discute, se familiariza con el objeto de discusión. Así, la participación pasa de una simple necesidad metodológica del docente a una relación vital del colectivo. Consideramos que sólo los temas que a ellos les resultan interesantes y aquellos con los cuales tienen contacto, permiten dialogar y participar.

Además de favorecer la expresión oral y la socialización, otras actividades que nos apoyaron en esta primera etapa fueron: trabajar con el

nombre propio, realizar actos de lectura, anticipar significados en libros, revistas, cartas, etc.; iluminar dibujos que tengan palabras o enunciados, escribir textos libres, comparar palabras y textos, mientras que para consolidar las habilidades gruesas y finas se realizaron actividades como: modelar figuras con plastilina o lodo, hacer ejercicios de caligrafía, elaborar e iluminar dibujos, ejercicios de ubicación espacial, manejar tijeras, dibujar figuras siguiendo el contorno, iluminar y recortar, seguir líneas imaginarias, brincar con uno o dos pies, etc.



Segunda Etapa

En ésta, y ya con un trecho recorrido en cuanto al establecimiento de temas, y abierto siempre al diálogo al interior del grupo, el docente pone especial interés y atención a los comentarios que los alumnos hacen respecto al tema que se esté tratando. Ello determinará qué tipo de enunciados se habrá de escribir y qué palabras será necesario resaltar; de este modo, los enunciados tendrán especial significado para quienes aprenden. La segunda etapa establece, la identificación y búsqueda de palabras claves que faciliten el acercamiento de los alumnos a la lectura y a la escritura. Estas palabras deben ser fácilmente aprendibles e identificables, pero además, deben servir al docente para propiciar nuevas discusiones y acercamientos a la lectura.

Tercera Etapa

Esta etapa, como las demás, inicia con las actividades del diálogo generador propuesto en la primera etapa, y culmina con la formación y escritura de nuevos textos usando palabras claves que el alumno, a criterio del maestro, tiene más posibilidad de aprender. Por ejemplo, si la palabra clave ha sido 'chile', los alumnos deciden que se escriba la frase: «en la casa comemos tortilla con chile», «yo corto chile con la milpa», etc.



Cuarta Etapa

Ésta nos previene de la necesidad de elegir de entre las palabras claves seleccionadas, una que sea fácilmente identificable, que su estructura silábica no sea tan compleja, pero además, que forme parte del contenido temático abordado durante el diálogo inicial. Por ejemplo: si por alguna razón, hubiésemos elegido la palabra 'leche' como la palabra generadora que nos permitirá formar otras palabras, hubiese pasado lo siguiente:

- Sílabas (*le*) Familia silábica:
LA, LE, LI, LO, LU.
- Sílabas (*che*) Familia silábica:
CHA, CHE, CHI, CHO, CHU.
- Palabras probables a formarse con dichas sílabas:
chile, Chole, lucha, Licha, Chucho, Lalo, Lola, Chelo, etc.

Después de localizadas las palabras, los alumnos pasan a formar enunciados de manera verbal y a escribirlos, siempre ayudados por el docente, aunque dejándolos en libertad en la medida de sus capacidades.

Actitudes y actividades alternas necesarias en los procesos propuestos

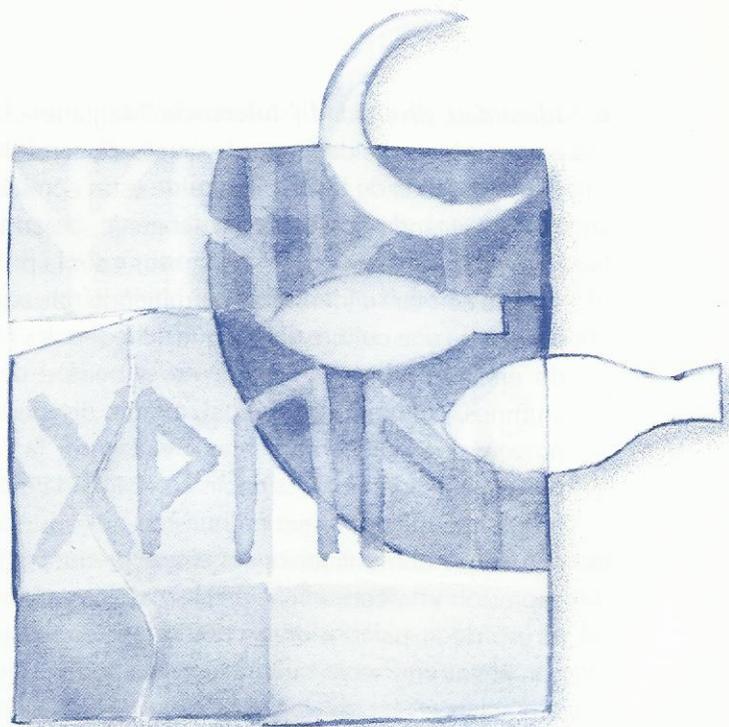
Los siguientes párrafos se encuentran dedicados a clarificar las ideas y conceptos que rigen nuestra propuesta; sin estos elementos, nuestra práctica no hubiese tomado el valor que hoy le conferimos, por dicha razón las ensalzamos.

- **El diálogo generador.** Éste es más un espacio informal de exposición y exploración libre de las ideas, es la verbalización de un proyecto de análisis, y la oportunidad del grupo de decir cuanto siente, sabe y piensa de un tema específico. Por ello consideramos necesario que sea el grupo quien determine los temas a desarrollar y establezca lo que desea ver escrito y, por consiguiente, analizar. La comprensión está directamente relacionada con lo que se conoce, lo que implica que el alumno debe estar directamente relacionado con lo que pretende aprender, mismo que nosotros comprendemos mediante el análisis y la discusión dialógica.

- **El aprendizaje cooperativo.** Es indispensable. Lo cual significa integrarse al grupo escolar como tal. Un grupo en donde las individualidades superen el egoísmo y la falta de colaboración; y se establezca en él una relación de solidaridad, de apoyo mutuo, de libertad de expresión y evaluación de productos hechos por él en su conjunto, es la mejor manera de arribar a la integración en un espacio lúdico, natural de los infantes.

Recordemos: nada resulta tan deprimente a un alumno —que aprende a leer y escribir— que realizar sistematizaciones de la lengua escrita que respondan a la lógica de un adulto; pensar como un adulto, querer lo que quiere un adulto en un aula es un sacrilegio y una falta de atención y respeto hacia el que debería —en cada salón— llevar el papel protagónico de cada escena. Si a ello sumamos que la lógica de pensamiento ni siquiera pertenece a la cultura del alumno, podremos observar que las diferencias entre quien aprende y quien enseña se hacen más grandes y que la única manera de reducirlas es respetando el interés del niño.

- **La interacción del docente con el alumno.** Ésta no debe ser mecánica ni limitada en el tiempo, debe darse en todo momento (aula, patio, calle, hogar, juego, etc.); pero se debe procurar que sea lo más natural posible, tanto que se pueda perder la sensación de que ésta es una simple relación de trabajo.
- **Relación de igual a igual.** En esta lógica, la comunicación que se requiere es de igual a igual, no precisamente a nivel del docente, sino que se utilicen las mismas formas de comunicación que usualmente utilizan los alumnos, ello permite la posibilidad de elaborar y de utilizar mensajes en el sistema de lengua que mejor manejen (español o náhuatl).
- **El papel de la participación.** El maestro promoverá un ambiente donde se respire confianza incentivará la participación y la socialización; participación que es imprescindible en esta metodología para contar con un grupo seriamente integrado que permitirá la intervención del profesor.



- **Enfoque globalizador.** El trabajo desarrollado en esta innovación es esencialmente globalizador, y dado que en cada uno de sus momentos se siente y se observa esta característica, rescata la forma, modo de aprender y de percibir de los niños, lo cual es todo un reto.
- **Análisis grupal de textos.** Basta que el grupo constituido básicamente por alumnos y maestros convenga tratar algún tema que se considere interesante o necesario de abordar para, posteriormente, de manera individual y grupal, redactar la experiencia. Una vez se ha elaborado el texto en el cual cada alumno ha plasmado las ideas principales que de manera conjunta e hilada, el docente pasa, de manera democrática, a seleccionar los textos que se habrán de someter a la crítica grupal, de modo que el grupo ofrezca a los autores de los textos las observaciones ortográficas o semánticas que se hayan hecho.
- **Actitud horizontal.** El docente debe estar consciente que necesita perder el papel protagónico que la historia de la escuela le ha conferido, incrementando con ello la autonomía e identidad de cada uno de los individuos involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje (E-A) dejando de lado la dependencia a la que siempre ha estado sujeto.

- **Identidad, diversidad y tolerancia.** Mantener el respeto por la diversidad, características de expresión y formas de vida de los habitantes de estas comunidades, respetando sus valores y lenguaje, dejando al individuo ser como es, sin cortapisas y sin la pretensión de coartar su identidad, permitiendo que se prolongue así una cultura propia que debe seguir viviendo en la conducta, pensamiento y actitud de los alumnos, cultura desde la cual, estarán dispuestos a proveerse de las herramientas creadas por la compleja sociedad actual. Es decir, consolidar la cultura propia, permitiendo que en nuestras aulas funcione el enfoque comunicativo, aquel que permite la libre expresión y la comunicación de las ideas mediante el uso de la palabra oral y escrita, en congruencia con el entorno socio-cultural que nos rodea.

Palabras finales

Desde el inicio, la propuesta nos indicó que la postura del maestro hacia los alumnos debía ser diferente a la tradicional; es decir, no ser ya el transmisor de conocimientos, sino aquel que busca en el grupo la integración, la participación, la apertura, la confianza, la flexibilidad, la democratización, el aprendizaje de todos y el respeto por su lengua y cultura.

El aprendizaje de la lengua escrita en español en comunidades bilingües (náhuatl y español), puede ser una realidad, siempre y cuando el docente se convierta en un promotor de actividades reflexivas de aprendizaje y las acompañe de una secuencia de análisis de textos como la que proponemos. Conocer el entorno, la lengua, el proceso de aprendizaje de los niños y necesidades de interacción con los textos, son algunas prioridades que el docente de estos contextos debe tener. De esta manera, que parece ser una utopía, pasa de manera paulatina a convertirse en un hecho. **n**

Referencias

- BARBOSA, Heldt Antonio. (1998). *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. México, Pax-Mex, pp. 229.
- FERREIRO, Emilia. (1991). *El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 135.
- FISCHER, Rosa. (1986). *El método global analítico*. Buenos Aires, Kapelusz, pp. 4.
- FREINET, Celestin. (1979). *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Barcelona, Fontanella, pp. 385.
- FREIRE, Paulo. (1972). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid, Marciaga, pp. 177.
- GÓMEZ, Palacio Margarita <et. al>. (1992). «El sistema de lengua en su relación con el sistema de escritura». En: GARCÍA TREVIÑO, Manuel <et. al>. *La lengua escrita en educación primaria*. México, SEP-PARE, pp. 217.
- JORDÁN, José Antonio. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós, pp. 195.
- KAUFMAN, Ana María. (1987). «El proceso de Adquisición de la lengua escrita». En: CARVAJAL, Juárez A.L. y Nemosky Taber M.E. *Contenidos de aprendizaje. Anexo II. Lectura y escritura*. México, U.P.N., pp. 234.
- MORENO, Soto Graciela. (1998). *Psicología del aprendizaje*. México, Siglo Nuevo, pp. 94.
- PAPALOTE. (1994). La revista de la escuela. *Binlingüismo dos lenguas dos lecturas*. No. 18, septiembre-octubre. México, pp. 38.
- PASILLAS, Miguel Ángel. (1992). «Pedagogías, Educación, Formación». En: *Revista de Acatlán Multidisciplinaria*. México, febrero-abril, pp. 143-145.
- PIAGET, J., INHELDER B. (1981). *Psicología del niño*. Madrid, Morata, pp. 172.

