

La lectura y la escritura en la educación venezolana. Una mirada desde la didáctica

Pilar Figueroa Vera

E-mail: pilarteo@hotmail.com

Universidad de los Andes (Mérida)

Resumen: Durante la última década la educación venezolana ha sido objeto de gran interés y revisión en cuanto a los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos que sirven como sustento a los currícula de los diferentes niveles del sistema educativo. A pesar de los cambios realizados, aún persisten problemas en cuanto al desempeño de los estudiantes como usuarios autónomos de la cultura escrita. Tales debilidades quedan develadas en los resultados de estudios realizados durante los últimos años en el país. La problemática no queda circunscrita a la realidad venezolana sino que alcanza dimensiones mundiales. Se interesa este artículo, en abordar aspectos relacionados con las concepciones acerca de la lectura, la escritura, el papel de la escuela, y los cambios considerados necesarios en la didáctica de la lengua y, por consiguiente, en los niveles de desempeño de los estudiantes.

Palabras clave: lectura, escritura, alfabetización, didáctica, cultura escrita

Abstract: The venezuelan education during the last decade has been the subject of great interest and revision in regard to the philosophical foundations, psychological and pedagogical serve as sustenance to the curricula of different levels of education system. However, the changes made, problems still persist in the performance of students as users of the written culture. Such weaknesses are identified through the results shown in studies conducted during the in recent years in the country. The problem is not limited to the Venezuelan but that reaches global dimensions. Is this article, in addressing aspects related to the conceptions about the reading, writing, the role of the school, and the changes that would occur in relation to the teaching of the language

Key words: reading, writing, literacy, educational, writing's culture.

* Fecha de recepción: 01-09-2010.

Fecha de aceptación: 07-03-2011.

Résumé: Les fondements philosophiques, psychologiques et pédagogiques de l'éducation vénézuélienne servant de base aux parcours académiques des différents niveaux du système éducatif ont été l'objet, durant la dernière décennie, d'un grand intérêt ainsi que d'une révision. Malgré les changements réalisés, il existe encore des problèmes concernant l'investissement des étudiants en tant qu'usagers autonomes de la culture écrite. Ces faiblesses se font évidentes dans les résultats des études réalisées pendant les dernières années au pays. Cette problématique ne se limite pas uniquement à la réalité vénézuélienne mais elle atteint également des dimensions mondiales. Cet article prétend aborder des aspects concernant les conceptions sur la lecture, l'écriture, le rôle de l'école et les changements nécessaires dans la didactique de la langue et donc dans les niveaux d'investissement des étudiants.

Mots clés: lecture, écriture, alphabétisation, didactique, culture écrite.

La lectura y la escritura son procesos cognitivos interactivos y dinámicos de construcción de significados, que requieren de la participación activa del lector-escritor. La interacción y la dinámica propias de la construcción de saberes, precisan de la aplicación de operaciones cognitivas complejas y del uso de estrategias que posibiliten el procesamiento, organización, integración y producción de información. Para utilizar tales estrategias es esencial la familiaridad con información variada y con sentido social que permita al usuario de la palabra escrita, desarrollarse como un sujeto integral, capaz de seleccionar y procesar información de su interés.

En tal sentido, la escuela requiere asumir un papel determinante en cuanto a la promoción y animación de una cultura lectora; no obstante, estudios e informes realizados en torno a la alfabetización en Venezuela y en otros países de América Latina y del Caribe, muestran a través de los resultados, que pese a las reformas curriculares y la capacitación permanente de los maestros,

continúan sin resolverse problemas fundamentales en relación con la comprensión lectora y la producción escrita. Al respecto, Villasmil, Arrieta y Fuenmayor (2009) evaluaron los niveles de comprensión lectora y producción escrita en una población constituida por 80 estudiantes de educación media y profesional pertenecientes al sistema educativo venezolano. Los resultados de dicho estudio revelaron que la estrategia mayormente utilizada por los alumnos al leer fue la inferencia extratextual no pertinente, definida por Cassany (2006) como la respuesta a una pregunta que no se construye sobre la información que ofrece el texto y que, aun teniendo relación con el tema general del escrito, distrae al estudiante de la posibilidad de construir aproximaciones válidas en cuanto al sentido que el autor del texto ha intentado significar. Por otra parte, observaron en las respuestas el uso de un léxico restringido y la copia textual. Por último, y relacionado con la inferencia extratextual pertinente y la inferencia relacionada parcial, ambas consideradas por Cassany (2006) como estrategias que permiten al lector establecer relaciones entre la información que provee el texto y el conocimiento previo del cual se dispone, encontraron total ausencia de aplicación de dichas estrategias en las consideraciones elaboradas por los estudiantes.

El informe realizado por la UNESCO (2006) en relación con la alfabetización inicial y los progresos en cuanto a la consecución de la educación primaria universal, arroja datos poco alentadores, por cuanto aún existen unos 100 millones de niños en el mundo que no han sido escolarizados, tampoco aumenta el número de maestros ni cambian cualitativamente sus credenciales. De igual manera, la alfabetización se subestima, dado que en el mundo hay 771 millones de personas mayores de 15 años que carecen de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo. Tal imposibilidad para participar eficientemente en la cultura escrita y, por consiguiente, estudiar, aprender significativamente, recolectar y procesar información proveniente de diferentes fuentes, se constituyen en experiencias prioritarias para la consolidación de sujetos críticos. Todas las

anteriores acciones suponen para Jorba, Gómez y Pratt (2004) que procesos cognitivo-lingüísticos implicados en la reelaboración de saberes culturales, tales como la argumentación, la descripción, la contrastación o la síntesis, quedan totalmente excluidos de una numerosa población y, por supuesto, del proceso lector que se implementa en la escuela con quienes tienen acceso a la formación primaria; situación por demás grave dado que el dominio y, por consiguiente, el uso autónomo de la palabra escrita se consideran factores claves y de competencia en la sociedad actual.

Es por ello, que aun desarrollando políticas de renovación curricular y programas de actualización docente, tales esfuerzos no responden a dichos requerimientos si en la escuela persisten prácticas que alejan al estudiante de la lectura con sentido social y de su formación como lector creativo, crítico, que interroge al texto, que evalúe sus hipótesis y que le permita redescubrirse de manera permanente como sujeto histórico.

Con respecto a los docentes, Odremán (2004) señala que el maestro que se encuentra enseñando (en las aulas) dista del “docente deseado”; el perfil que generalmente está presente es el de un individuo con bajas expectativas profesionales, problemas de comprensión lectora, falta de hábitos de lectura y escritura, y con deficiente educación y formación; en consecuencia, el aprendizaje de la palabra escrita (en la escuela) es entendida por el maestro como un conjunto de habilidades que se enseñan aisladamente, de allí que se parta de la enseñanza de las letras, sonidos, sílabas y, luego, de la palabra; por último, la comprensión, que es considerada sólo como otro aspecto de la lectura.

En las aulas se lee para ser evaluado, para verificar si el estudiante es capaz de reproducir y/o memorizar datos o informaciones precisas y concretas que le proporciona el texto, en lugar de leer por distintos motivos y mediante experiencias que tengan sentido. Es decir, en ningún momento se propicia que el estudiante lea

para responder a las múltiples interrogantes que pueda formularse en torno a la realidad, para encontrar argumentos que le permitan persuadir o refutar determinada posición, para reelaborar conceptos que le faciliten comprender circunstancias de la vida y, menos aún, para descubrirse como lector autónomo (Figuerola, 2009).

Igualmente, la escritura se concibe como un conjunto de habilidades susceptibles de ser enseñadas de forma aislada, fragmentada y divisible, de lo cual se deriva que la práctica de la escritura en el aula carezca de sentido, pues se escribe para copiar lo que dice el docente, para tomar apuntes y para responder a las preguntas de los exámenes (Dubois, 1995; Kauffman, 1994). De esta forma, el maestro invalida la posibilidad de que los estudiantes cuenten con un ambiente de aprendizaje que propicie la necesidad de expresar sus ideas, sentimientos y emociones, de que compartan sus opiniones en relación con la realidad, o de que confronten las dudas con sus pares mediante el cuestionamiento a sí mismos para descubrirse como escritores autónomos.

Con base en lo señalado, en cuanto al desempeño del maestro en el aula, resulta imperativo revisar las políticas de formación docente que sólo atienden al estudio de las teorías acerca de lo que significa leer y escribir. Es necesario desarrollar experiencias que propicien posibilidades de abordar la lectura como una experiencia vital.

Al respecto, Larrosa (1998) la define como lo que le sucede al lector mientras lee, es decir, que durante ese encuentro con la palabra escrita, se es capaz de advertir nuevas sensaciones, emociones o ideas que favorecen la movilización de valores, de creencias, o de actitudes que hasta ese momento sirvieron de referencia para la lectura del mundo o de las imágenes que rodean al individuo desde sus más tempranas edades. Es posible que esta nueva visión promueva el cambio tan deseado en cuanto a la tarea del maestro respecto a educar en la lectura, quedando así sepultada la práctica escolarizada de esta experiencia vital.

Tal y como señala Chartier (2005) en relación con la escuela y la cultura escrita, es necesario hacer ese territorio, que en ocasiones se siente ajeno, propio, de tal manera que se obtenga provecho del tiempo escolar, entreverando enseñanza y experiencia para elaborar a través de la convergencia, saberes producto de múltiples historias culturales, compartidas; lo que en verdad se denominaría “cultura en plural”, esto, en referencia a la lectura.

Respecto a la escritura, considerada como uno de los actos más complejos que realiza el ser humano y conceptualizada por autores como Bereiter y Scardamalia (1983), Cassany (1999), Murray (1980) y Smith (1988) como un proceso que requiere del desarrollo de operaciones cognitivo-lingüísticas que suponen acciones tales como organizar la información, reelaborar y producir ideas con el propósito fundamental de comunicarlas a una audiencia particular, por ello es necesario que el maestro redimensione su didáctica. Estas operaciones no pueden supeditarse al conocimiento conceptual sino que, para consolidarlas se requieren acciones concretas relacionadas con la construcción de escritos con diferentes intenciones y audiencias, es decir, textos expositivos, argumentativos, narrativos, descriptivos e instruccionales. (Kauffman, 1994).

En virtud de lo anterior y partiendo de la complejidad de las operaciones involucradas en el proceso de producción textual, se necesita que la acción de educar en la escritura deje de ser una práctica que confiera mayor importancia a los aspectos formales del producto, tales como: la caligrafía, la ortografía, la puntuación y la sintaxis en desmedro de la composición y la producción de ideas. La escritura, como herramienta cultural indispensable para la transformación del hombre y, por consiguiente del conocimiento, requiere el desarrollo de una didáctica que involucre en primer lugar, al mismo maestro como productor de textos con sentido social y, en consecuencia, a los estudiantes como usuarios, que enfrentando

necesidades reales de comunicación, construyan espacios propicios para transformar la realidad.

Producir un escrito con sentido, exige de acciones por parte del escritor tales como planificar lo que pretende expresar, organizar la información, e identificar la audiencia a quien va dirigida la comunicación. Asimismo, la elaboración de borradores que le garanticen verificar que su texto se corresponde con lo que intenta expresar, además de posibilitarle organizar y eliminar la información redundante.

Al igual que con la lectura y su vinculación directa con el disfrute y el placer que experimente el maestro para motivar a los estudiantes a que escriban, es necesario que se produzca la misma satisfacción y necesidad del docente respecto a la producción escrita. Carecer de familiaridad con los diferentes géneros discursivos implica el desconocimiento de sus estructuras y, en consecuencia, de los recursos que se utilizan para expresar y organizar las ideas con claridad, pertinencia y estilo. Partiendo de esta realidad no es de extrañar que los estudiantes también enfrenten dificultades al componer escritos.

Al respecto, Villanueva et ál. (2009) partiendo de los aspectos morfológico, sintáctico, semántico y pragmático, y comprendidos en ellos el conjunto de saberes que poseen los usuarios de la lengua, encontraron que los estudiantes de media diversificada y profesional, recurren al uso del apóstrofo y de signos del lenguaje digital y matemático para hacer referencia a sustantivos y verbos, desde el punto de vista morfológico. En relación con el aspecto semántico, incluyen palabras que carecen de sentido y que no aparecen registradas en diccionarios de la lengua española. Finalmente, en cuanto a lo sintáctico y pragmático, en las producciones escritas, quedó registrado el uso de verbos conjugados incorrectamente, pobreza lexical, fallas ortográficas y debilidades en relación con la concordancia entre sustantivos y adjetivos; en suma, un claro reflejo

del desconocimiento de las normas y convenciones de la lengua escrita.

Pensar en cuanto al significado de la escritura, invariablemente deriva en señalarla como una herramienta cultural que alberga la posibilidad de entender e interpretar el mundo en determinadas épocas. Como señala Meek “permite usar el lenguaje más allá del habla” (2004: 39). La palabra escrita afecta la vida pública dado que es externa, es decir, comunica a muchos la misma información y su uso responde a parámetros que atienden a normas y convenciones estrictas; por otra parte, interviene en la vida privada, en cuanto guarda relación con los intereses propios, y si bien se desarrolla dentro de un marco de convenciones sociales, ofrece al usuario la libertad de expresar sus emociones, deseos y sentimientos que sólo le pertenecen a él, a menos que decida compartirlos.

En virtud de las posibilidades de la escritura y su relación directa con la lectura, es esencial que se traspasen los límites impuestos como actividad exclusivamente escolarizada y atendiendo sólo a los aspectos controladores como son la ortografía, la gramática y el uso adecuado de las palabras; necesita, entonces, orientar su mirada hacia su función liberadora. Por lo tanto, requiere sentirse, vivirse y disfrutarse para que responda a su finalidad esencial: comunicar, con sentido.

A medida que pasan los días, aumenta el número de personas que quedan excluidas de la cultura escrita, sin posibilidades de participar plenamente en la organización y actividades de las sociedades letradas de las que forman parte. En este sentido, los fines de la educación en general y, concretamente, el proceso pedagógico, han sido objeto de interés, discusión y reflexión permanente en función de buscar soluciones que permitan ejercer una influencia adecuada desde las edades más tempranas. Todo ello con el propósito de lograr un mayor desarrollo de sus competencias de manera que se preparen de forma pertinente para la vida escolar y, por consiguiente, social.

Las primeras edades de los individuos constituyen momentos con características propias, que mantienen vinculación con las etapas posteriores de su desarrollo. Es así, como desde las edades más tempranas se sientan las bases sobre las cuales los individuos tendrán oportunidades de constituirse como personas plenas en sus dimensiones: física, intelectual y socioafectiva. Por ello, al hacer referencia a los fines de la educación, indefectiblemente se consideran como objetivos esenciales: el desarrollo integral del individuo y su preparación para el aprendizaje.

En nuestro país, se observa plasmada en los currícula de los diferentes niveles educativos, una propuesta de trabajo sistemática y organizada en cuanto a las competencias y contenidos concretos para los diferentes niveles de escolaridad y para cada una de las áreas de conocimiento. En particular, el área destinada a la enseñanza de la lengua se conceptualiza como la base esencial para la adquisición de los conocimientos con respecto al resto de áreas académicas y de los valores.

Asimismo, se reconoce la importancia de la lectura como el vehículo mediante el cual los individuos pueden interactuar y generar cambios personales, culturales y sociales, tal y como lo exige la dinámica del mundo actual y en virtud del proceso de elaboración cognitiva que comportan las relaciones que establecen los individuos entre sus experiencias personales y lo que les provee la lectura. El acto de leer supone, entonces, la comprensión del mundo, su reinterpretación y reescritura.

Es por esta razón que la sociedad le asigna a la escuela la responsabilidad primaria de propiciar el desarrollo de las potencialidades comunicativas del ser humano, porque permitirá a los individuos su actuación lingüística en contextos socioculturales y situacionales diversos, así como también implicarse en condición de sujetos históricos, con posibilidades de autodeterminación reflexiva.

La escuela habrá de cumplir con el papel que le corresponde, pues como institución social tiene la obligación de cimentar las bases sobre las cuales se propicie la formación de individuos críticos, con un amplio sentido de responsabilidad y pertinencia social. No obstante, el trabajo escolar se aleja de su verdadera esencia y continúa profundizando las diferencias y desventajas de unos sobre otros, en lugar de ofrecer a los estudiantes iguales oportunidades de aprender y de reelaborar, en conjunto, los conocimientos construidos socialmente. (Ferreiro, 2003; Tonucci, 1993; Torres, 1994).

Al considerar todo lo antes planteado y en virtud de profundizar en las causas esenciales que producen como consecuencia el aumento de analfabetas funcionales y una cultura de poca lectura y escritura, surge el interés por abordar todo lo concerniente a lo que sucede en el aula escolar y la manera en que actúa el docente como mediador del aprendizaje de la lengua escrita. Por ello es necesario, que más allá de ocuparnos en el diseño de metodologías orientadas hacia la enseñanza de la lectura y escritura, es decir en el cómo, deberíamos atender a las concepciones y finalidades que el maestro ha construido a lo largo de su formación respecto a la lengua escrita, además de valorar el espacio que ésta ocupa en las currícula de los diferentes niveles educativos de la Educación Básica en nuestro país.

En consecuencia, es esencial preguntarnos si existe correspondencia entre la concepción que posee el docente respecto al aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita y las actividades que propone, las estrategias que implementa, los materiales que utiliza y la participación que fomenta en el grupo respecto a la lectura y escritura, pero si bien lo anterior es fundamental, la problemática no se soluciona atendiendo solo a los aspectos procedimentales que el docente tenga a bien utilizar en su práctica, sino tal y como lo señala Larrosa (1998), lo esencial es que el maestro transmita que lo más importante es la relación que logra establecerse con el texto,

es decir, la posibilidad personal de crear un espacio propicio para la escucha amplia y generadora de inquietudes que posibiliten el descubrimiento de la palabra escrita como experiencia vital para la formación o transformación permanente.

Referencias

- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1983). Does learning to write have to be difficult? En A. Fredman, Y. Pringle y J. Valden. (Eds.). **Learning to write: First language and Second language**. New York: Longman.
- CASSANY, D. (1999). **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2006). **Tras la línea. Sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama S.A.
- CHARTIER, A. (2005). **Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica**. México: Fondo de Cultura Económica.
- DUBOIS, M. E. (1995). Lectura, escritura y formación docente. En **Lectura y Vida**, 16(12), 5-11.
- FERREIRO, E. (2003). La escuela no forma buenos lectores. Recuperado en febrero 2005 en <http://www.lanacion.como.at/03/05/02dq.493017.asp>
- FIGUEROA, P. (2009). **Escribir no es copiar**. Caracas, Venezuela: Editora El Nacional.
- JORBA, J., GÓMEZ, I. y PRATT, A. (2004). **Hablar y escribir para aprender**. España: Editorial Síntesis.
- KAUFFMAN, A. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. En **Lectura y Vida**, 15(3), 15-26.
- LARROSA, J. (1998). **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Editorial Laertes.
- MEEK, M. (2004). **En torno a la cultura escrita**. México: Fondo de Cultura Económica.
- MURRAY, D. (1980). How writing finds its own meaning. En T. Donovan y McClelland (Eds.). **Teaching composition: Theory into practice**. Urbana, II; National Council of Teachers of English.

- ODREMÁN, T. N. (2004). La situación actual de la lectura y la escritura en el tercer milenio. En **Candidus**. Recuperado el 10 de marzo de 2003 en <http://www.candidusOnline/Nro9>
- ORGANIZACIÓN PARA LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA. (2005). **Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo**. París: Graphoprint, Ediciones UNESCO.
- SMITH, F. (1988). **Writing and the writer**. New York: CBS: College Publishing.
- TONUCCI, F. (1993). ¿Aprender a enseñar? En **Cuaderno de Educación**, Nro. 141. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- TORRES, R. (1994). **¿Qué y cómo es necesario aprender?** Ecuador: Libresa.
- VILLASMIL, Y., ARRIETA de M., B. y FUENMAYOR de V., G. (2009). Análisis de la comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes de educación media diversificada y profesional. En **Multiciencias**, 1(9), 62-69.