

La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos. Balance y perspectivas

LETICIA BARBA MARÍN*

Este artículo contrasta los esfuerzos invertidos recientemente en México mediante los modelos pedagógicos y los programas realizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) con los resultados obtenidos en cuanto al desempeño de los alumnos y la innovación de las prácticas educativas respecto de la lengua escrita en el nivel de educación básica. Se informa acerca de las acciones realizadas en este sentido en los últimos años, así como también sobre la difusión de los conocimientos pedagógicos que influyeron en las propuestas pedagógicas y en los programas nacionales. Finalmente, se hacen algunas consideraciones sobre los logros y los obstáculos, y se concluye –con ayuda de algunos datos y evidencias tratadas en el artículo, así como con los resultados de una investigación empírica a la que se hace referencia– que si bien la dimensión del problema es enorme y compleja, se pueden ofrecer pistas que apunten a mejorar la situación en un futuro inmediato.

FALTA

Formación altan palabras

FALTAN EN ILGLES

Recepción: 3 de julio de 2003 /

aprobación: 24 de febrero de 2004

* Investigadora del CESU, UNAM.

lbarba@servidor.unam.mx

INTRODUCCIÓN

La lengua escrita, nombre con el que se conoce el proceso de lectura y escritura, ha integrado los currículos en los programas de lengua nacional o de español en la educación básica de nuestro país, atendiendo a diferentes demandas. En los últimos tiempos, ha formado parte importante de los objetivos en los planes educativos nacionales, porque es considerada como un conjunto de competencias vinculadas estrechamente al problema de la eficiencia terminal del sistema educativo, en especial de la educación básica, así como al problema del éxito o fracaso escolar en su conjunto; asimismo, se le atribuye un valor instrumental para acceder al aprendizaje escolar en general, además de ser el medio por excelencia de comunicación social que repercute en el desempeño para la vida. Y a pesar de este reconocimiento, siempre ha presentado un importante déficit en nuestra realidad educativa.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través de la llamada prueba PISA 2000 (El Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante), informó el año pasado que México obtuvo el penúltimo lugar de los 32 países participantes.

Este organismo internacional indicó (OCDE, Comunicado de prensa, 4 de diciembre de 2001) que el desempeño de México, en cuanto a la capacidad de lectura, está por debajo del promedio de sus países miembros. Mientras que 10% de los jóvenes de 15 años poseen un alto nivel en las habilidades de lectura, siendo capaces de entender textos complejos, evaluar información y construir hipótesis, además de respaldarse en un conocimiento especializado, en México 1% de los estudiantes obtuvo este nivel superior. Y mientras que un promedio de 18% de los muchachos de 15 años en los países de la OCDE tienen serias deficiencias en las habilidades de lectura necesarias para continuar con el proceso de aprendizaje, en México 28% de los estudiantes de esta edad se ubicaron en el nivel 1, que es el nivel más bajo de los 5, y 16% se colocó por debajo de él.

Las causas que influyen en el desempeño de la lectura identificadas por PISA pueden clasificarse en externas e internas.

El primer grupo de causas comprende la procedencia cultural y socioeconómica de los alumnos, factores familiares, de género, etc. Las causas de orden interno incluyen aspectos relacionados con el modelo educativo, como son la preparación de los maestros, los cuales no poseen los conocimientos suficientes acerca del proceso que siguen los alumnos para aprender a leer y escri-

bir; las estrategias utilizadas para el aprendizaje son inadecuadas; los recursos asignados a las escuelas son insuficientes o están distribuidos de manera no equitativa, así como el grado de igualdad o desigualdad entre escuelas y en cada una de ellas, la organización de las mismas, su gestión y grado de autonomía, etc. Todos estos factores influyen en el éxito o fracaso de este tipo de aprendizajes.

Un dato importante en el desempeño del estudiante es la realidad económica contemporánea y la historia del país en el que vive, lo que influye en los recursos que se destinan a la educación. México se encuentra por debajo del promedio. Su gasto acumulado por estudiante desde la educación primaria hasta los 15 años de edad es de 11 239 dólares, muy por debajo del promedio de la OCDE, que es de 43 520 (OCDE, Comunicado de prensa, *op. cit.*).

Por su parte, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL), a través de la Coordinación de Exámenes Nacionales de Ingreso a la Educación Media Superior (noviembre de 2003), nos informa con referencia a los resultados del Exani-1 –que es el instrumento diseñado para determinar los conocimientos y habilidades que poseen los jóvenes que ingresan a la educación media superior en biología, español, física, formación cívica y ética, geografía, historia, matemáticas y química de todos los estados de la república y según su régimen de procedencia (escuelas privadas o públicas)– que:

De todas las áreas del conocimiento, es el español donde las diferencias de los resultados entre sustentantes de escuelas particulares y públicas es más pronunciado. Así, con una media de 1 062 puntos en Índice CENEVAL, los estudiantes de escuelas particulares estuvieron 81 puntos arriba de la media nacional y de los alumnos de escuelas públicas (2003, p. 4).

Las diversas evaluaciones nacionales realizadas en el nivel de educación básica amplían este dato; al respecto se señala que: “La mayor varianza en los resultados de los alumnos se produce en la asignatura de Español...” (Coordinación del área educativa del equipo..., 2000), lo cual confirma que la mayor desigualdad y polarización del aprovechamiento de los estudiantes en este nivel se encuentra en sus habilidades relacionadas con el manejo del lenguaje, especialmente el escrito.

Este dato demuestra lo que tratamos más adelante acerca de la desigualdad que promueven nuestras escuelas, que repercute en la exclusión de los alumnos del sistema educativo y en la baja eficiencia terminal del mismo.

Esto es sólo una parte de los muchos problemas del bajo desempeño de los estudiantes respecto al uso de la lengua escrita. No sólo los de educación básica, sino también los de niveles superiores, tienen dificultades para valerse de la escritura como medio de comunicación, siendo esto la causa principal de su fracaso escolar.

Además, está demostrado que la problemática del bajo desempeño en la lectura y la escritura en el nivel básico repercute fuertemente en los niveles medio y superior.

Al margen del debate que en nuestro país ha suscitado esta situación, no se puede negar que existe una desproporción entre los esfuerzos invertidos y los resultados alcanzados, sobre todo si, como creemos, México bien puede ser considerado como un país especialmente productor de recursos pedagógicos para apoyar la enseñanza de la lengua escrita en el nivel educativo señalado.

Frente a esta situación, el presente artículo intenta dar cuenta de la evolución reciente con relación al problema del desempeño de los estudiantes en el manejo de la lengua escrita en la educación básica –a través del desarrollo de los modelos y programas pedagógicos– y su contraste con los resultados obtenidos. Asimismo, se pretende, al final de este trabajo, apuntar hacia ciertos escenarios futuros con relación a este tipo de aprendizajes, dejando con ello una idea sobre posibles pistas para mejorar la situación.

Ahora bien, antes de entrar de lleno al tema conviene realizar algunas aclaraciones puntuales acerca de lo que se entiende por alfabetización escolar.

La alfabetización escolar es un proceso largo y complejo que no sólo abarca todos los niveles escolares, especialmente el básico, sino que rebasa la escuela misma, ya que atraviesa toda la vida. Por su complejidad se relaciona, más allá de los aprendizajes escolares, con conocimientos y habilidades para la vida.

La SEP declara que una persona alfabetizada equivale a

tener la capacidad de hablar, leer, escribir y pensar en forma crítica y creativa (SEP, 1997b, p. 17). Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos... [y escribir]... es organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes (*ibid.*, p. 9).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),¹ la alfabetización es, en principio, un proceso no mecánico; utiliza el término *literidad*, entendido como la “manera de usar los impresos y escritos nece-

1. “Educación Básica abarca tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (la lectura y la escritura, la expresión oral y el cálculo, la solución de problemas), así como los contenidos básicos del aprendizaje, (conocimientos técnicos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida y seguir aprendiendo” (PRONALEES, 1997, pp. 10-11).

sarios para funcionar en la sociedad, alcanzar sus objetivos, obtener conocimientos adicionales y acrecentar su potencial” (PRONALEES, 1997, p. 9), lo cual requiere el desarrollo de varias capacidades, tales como: lectura y escritura de textos narrativos e informativos que encontramos en cuentos, novelas, relatos, exposiciones y artículos periodísticos en general; leer textos esquemáticos que son presentados en forma de puntos para analizar o de cuestionarios para contestar, que se encuentran en contratos, instructivos, resúmenes o síntesis, tablas de horarios, mapas, anuncios, gráficas o ilustraciones, solicitudes de empleo, etc.; lectura de textos acompañados de contenido cuantitativo como sería un estado de cuenta bancario, un contrato con especificaciones porcentuales, una receta para elaborar algún producto, la descripción del contenido de un medicamento, etcétera.

Por su parte, la OCDE, con fines de evaluación, mediante la prueba PISA, utiliza el término *reading literacy* para referirse a la habilidad para leer y escribir textos. Una persona capacitada en este sentido alcanza un rango de competencias que se dan de manera gradual, de menor a mayor complejidad, en un *continuum*; no es algo que se tiene o no se tiene. Para PISA, estos conocimientos y habilidades se adquieren a lo largo de la vida y se aplican en la etapa adulta; es un proceso que no tiene lugar únicamente en la escuela o través del aprendizaje formal, sino también a través de la interacción con personas, colegas y con la comunidad en general.

Una característica importante de la definición de *literacy* está enfocada específicamente hacia el conocimiento, la comprensión y las destrezas requeridas para un efectivo funcionamiento en la vida diaria. La persona alfabetizada, para la OCDE, es aquella que posee la habilidad para decodificar textos, interpretar significados de las palabras y estructuras gramaticales, y construir significados por lo menos en un cierto nivel para lograr una efectiva participación en la sociedad moderna. Pero necesita mucho más que esto; requiere la habilidad de leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y la intención de los autores de los textos; de reconocer los conceptos usados por los escritores para transmitir mensajes e influir en los lectores; de interpretar significados de las estructuras de los textos; en fin, la habilidad de entender e interpretar una gran variedad de textos y darles sentido relacionándolos de acuerdo con el contexto en el que aparecen.

Tres concepciones sobre la lengua escrita. Tres modelos para su enseñanza

En nuestro país, la lengua escrita ha pasado por tres grandes periodos evolutivos, dependiendo de la concepción que se ha tenido tanto sobre los conocimientos de la estructura misma de la lengua como de su aprendizaje, lo que derivó en tres grandes modelos pedagógicos: la consideración de la lectura y la escritura como procesos separados, como procesos unidos y como un solo proceso denominado de la lengua escrita (Rodríguez *et al.*, 1985). El primero abarcó desde el establecimiento de la educación pública hasta los años cincuenta; el segundo desde la década de los sesenta hasta los ochenta del siglo XX y, la tercera etapa, desde estos años hasta la fecha.

Esta clasificación en etapas fue muy importante porque quedó profundamente marcada en las prácticas educativas de la escuela de nivel básico. Son ideas arraigadas en nuestra historia el psicologismo (en su enfoque conductista); la obsesión por la psicopatología, especialmente la dislexia (como interpretaciones que sustituyeron el conocimiento de los procesos evolutivos normales de los niños); el hincapié hecho en la forma de la letra y no en su función comunicativa; la idea de que la lectura de comprensión es diferente de la lectura oral; la obsesión por los métodos (metodismo); la imposición de ciertos métodos, y la exigencia por lograr la rapidez de estos aprendizajes en los niños. Todo ello llevó al uso de pruebas que supuestamente predecían el tiempo en que los alumnos podrían lograr este aprendizaje y a hacer más rígidos los criterios para la evaluación.

El modelo que obedece a la concepción de la lengua escrita como unidad de los procesos de escritura y lectura obedeció a un giro radical que se dio a partir de tres acontecimientos (*ibid.*): 1) la realización del Coloquio sobre las dificultades y los fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita, organizado en París, en 1970; 2) la aparición del libro de Frank Smith, *Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, publicado en inglés en 1971 y en español, en 1973, y 3) el Simposio internacional sobre nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura, que organizó México en 1981, con el apoyo de la SEP.

A partir de estos tres acontecimientos se difundió el conocimiento de la psicolingüística, que se centra en el proceso normal que siguen los niños en la adquisición de la lengua escrita, dejando de lado la interpretación de posibles anormalidades y cuestionando el papel únicamente instrumental que había tenido este aprendizaje escolar.

EVOLUCIÓN RECIENTE DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Los esfuerzos más recientes por mejorar la enseñanza de la lengua escrita en México tienen sus antecedentes en los años setenta, y más ampliamente en los ochenta.

Entre 1982 y 1988, se incorporaron al Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte diversas acciones que pretendían lograr una revolución educativa para abatir el alto índice de reprobación y deserción en las escuelas.

Estos problemas se vinculaban a la mala preparación de los docentes y se concentraban en los primeros grados de la educación primaria, señalando que “una de sus causas era el fracaso del aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas y que la baja calidad del aprendizaje era una limitante que repercutía en los niveles educativos medio y superior” (Gómez-Palacio *et al.*, 1989). Para atacar esta problemática se crearon los llamados “proyectos estratégicos”.

Las innovaciones sobre la pedagogía de la lengua escrita se debieron, en parte, al avance y la introducción de los estudios relativos a la psicolingüística y a la psicología evolutiva, especialmente el constructivismo, que tiene sus antecedentes en 1962 (Ferreiro y Taberosky, 1979), cuando se produjo una verdadera revolución en este campo, hasta entonces dominado por las concepciones conductistas. Anteriormente, la mayor parte de los estudios sobre el lenguaje infantil se ocupaban más del léxico, es decir, de la cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño, clasificadas según las categorías del lenguaje adulto.

Paradójicamente, junto a la evolución de estos estudios, en la escuela se daba un dogmatismo que se traducía en la imposición de métodos o “metodismo”.

Una problemática que surgió del control externo del proceso de aprendizaje a través del método fue la disociación entre este proceso y la enseñanza, lo que dio como consecuencia el abandono de esta última, generando con ello nuevos dogmatismos, como la consigna de que el maestro no debía intervenir para no contaminar los procesos de aprendizaje de los niños.

Superar este problema significó la búsqueda de un modelo que sintetizara el aprendizaje y la enseñanza, reconociendo ante todo que la lectura y la escritura eran, al mismo tiempo, un hecho social, un hecho lingüístico y un hecho cognitivo y escolar. Es decir, de naturaleza tan compleja que sólo se les podría abordar con un enfoque holístico (Braslavsky, 1988).

Entonces, a partir de estos acontecimientos se difundieron en México las aportaciones del constructivismo, especialmente de la psicogenética y de la psicolingüística.

Las aportaciones de la psicología genética de Piaget al campo del aprendizaje de la lengua escrita se pueden sintetizar en los siguientes aspectos. El alumno se considera un sujeto activo capaz de construir su propio aprendizaje. “Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo” (Ferreiro y Taberosky). El proceso de conocimiento es un proceso de construcción del propio sujeto que conoce. El camino hacia el conocimiento no es lineal, sino que se da por grandes estructuraciones globales, algunas de las cuales son “erróneas” respecto al punto final, pero constructivas en la medida en que permiten acceder a él. En este sentido, los “errores” son necesarios para la obtención del conocimiento. Por lo tanto, éste se valora en cuanto proceso y como no producto, es decir, importa que el sujeto cognoscente reconstruya el camino que siguió para comprender los mecanismos de su producción y pueda convertirse en un sujeto creador de conocimiento. El acto de conocer implica un conflicto, llamado “conflicto cognitivo” en el sentido del esfuerzo que implica acomodar, incorporar o asimilar nuevos esquemas. Conocer significa resolver conflictos, situaciones ambiguas y contradictorias a través de operaciones mentales que llevan a adaptaciones y equilibrios, gracias a las cuales el niño pasa de un nivel de conocimiento a otro más complejo. El proceso que sigue un sujeto para llegar al conocimiento posee un ritmo y un tiempo que es necesario respetar.

Por su parte, las aportaciones de la lingüística produjeron nuevas interpretaciones sobre la enseñanza, destacando entre las más importantes que la lengua comprende un sistema de comunicación que le es propio y ofrece diversas posibilidades que dan margen a la creatividad del ser humano. Ella posee una estructura superficial (elementos y reglas) o sintaxis, que se encuentra registrada en la mente (gramática generativa de Chomsky) y una estructura profunda o semántica, que alude a los significados. A su vez, el ser humano posee las competencias necesarias de forma natural para hablar una lengua, las cuales se adquieren sin tener conciencia de ello. Esta capacidad natural que tienen todos los hablantes de una lengua se da como un registro del sistema o conjunto de reglas sobre los elementos y sus relaciones de significado, cuyo uso es llamado “actuación o realización”.

El concepto de “competencia lingüística”, a diferencia del de “desempeño”, lleva a descubrir que cuando un alumno no presenta un desempeño efectivo ante la solución de una situación particular, no por ello carece de la capacidad para hacerlo (por ejemplo, de realizar construcciones que nunca antes haya escuchado o leído) por lo cual se considera que el niño siempre posee un “saber lingüístico” mucho antes de empezar cualquier proceso formal de aprendizaje, que va convirtiendo poco a poco en realizaciones. El proceso se va haciendo consciente a través de aproximaciones al conocimiento del lenguaje llamadas hipótesis o anticipaciones que los niños ponen a prueba como creación original, no como imitación o copia de los adultos, sino por un proceso de construcción del conocimiento del lenguaje que realizan por sí mismos, tomando selectivamente la información que les provee el medio.

Para que los niños adquieran el conocimiento del sistema de la lengua escrita es necesario, lingüísticamente hablando, que descubran la estructura léxico-sintáctica y semántica, o sea que, vinculando estos tres componentes, aprenda los convencionalismos ortográficos, así como las propiedades estilísticas de la lengua escrita.

Este enfoque lingüístico produjo implicaciones pedagógicas no sólo sobre el proceso de aprendizaje, sino también sobre su desarrollo, el cual debería comprender dos etapas: de adquisición y de consolidación de la lengua escrita.

Por su parte, las primeras investigaciones en nuestro país partieron del problema del fracaso escolar, hecho que llevó a realizar el primer estudio sistemático en este sentido, coordinado por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez-Palacio, denominado “Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura”, el cual consistió en un seguimiento transversal durante seis años en el primer grado de la escuela primaria, en Monterrey, Mérida y el Distrito Federal, publicado en cinco fascículos por la SEP y la Organización de Estados Americanos (OEA) en 1982.

Los hallazgos más importantes de estas investigaciones consistieron en demostrar que todos los niños evolucionan en forma heterogénea a lo largo del año escolar, según el nivel cognitivo y la etapa conceptual sobre el sistema de la lengua en que se encuentren; esto tuvo repercusiones importantes en los criterios de aprobación o reprobación escolar,² ya que con base en este nuevo criterio no existía diferencia entre los niños aprobados y no aprobados, puesto que ambos se encontraban en los mismos niveles cognitivos, a excepción de ciertas diferencias cuantitativas.

2. “El grupo de los niños finalmente aprobados, tanto como el grupo de los niños finalmente reprobados, son grupos heterogéneos desde el punto de vista del nivel de conceptualización alcanzado. Es cierto que la mayoría de los niños reprobados son presilábicos, pero también es cierto que hay niños reprobados con escritura alfabética, tanto como hay niños aprobados con escrituras presilábicas” (Ferreiro, Gómez-Palacio, *et al.*, 1982).

A partir de estos estudios la causa del fracaso escolar se situó en la falta de conocimiento de los procesos cognitivos que ponen en juego los niños para realizar el aprendizaje y en el desconocimiento de la estructura de la lengua, y no en los métodos o posibles fallas en el aprendizaje de los alumnos.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS Y PROGRAMAS NACIONALES

Con base en la información obtenida del conocimiento sobre el tema y de los resultados de las investigaciones realizadas en México, se propusieron algunas medidas que pudieran incidir en las prácticas educativas de la escuela primaria.

Para no caer en la imposición y el metodismo ya superado, se pensó en propuestas pedagógicas y no en métodos. Éstas no tuvieron carácter de obligatoriedad para todos. No abarcaron todas las escuelas del país y se restringieron a ciertos grupos y grados de la escuela primaria. A continuación se describen las propuestas y programas nacionales más importantes.

Estrategia de grupos integrados

Las propuestas pedagógicas se pueden clasificar en dos tipos: remediales y preventivas (Gómez-Palacio *et al.*, 1988). Dentro del primer grupo se encuentra la estrategia de grupos integrados, la cual se había puesto en marcha de 1974 hasta 1984, aplicada de manera experimental a los grupos regulares.

La estrategia de grupos integrados fue creada por la Dirección General de Educación Especial para operar en la primaria regular como estrategia de recuperación escolar para niños que habían repetido una o varias veces el primer grado. Estos grupos –con no más de 20 alumnos y dentro de las escuelas primarias regulares– se organizaban para dar apoyo psicopedagógico a alumnos y docentes, teniendo al frente del grupo a un especialista en problemas de aprendizaje. Estos grupos se constituyeron en unidades, y cada unidad debía integrarse por siete grupos y un equipo de apoyo técnico formado por un psicólogo, un terapeuta del lenguaje y un trabajador social.

Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALE)

El carácter remedial de los grupos integrados pasó a ser preventivo, ya que la experiencia y los resultados de las investigaciones para conocer las causas de la reprobación y para evitarla, así

como de las investigaciones encaminadas a conocer el proceso normal que siguen los niños en el aprendizaje del sistema de escritura, sirvieron de base para generar la “Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita” (PALE), que de 1984 a 1986 fue aplicada de manera experimental.

PALE constituyó una alternativa metodológica que pretendía responder pedagógicamente al problema de la enseñanza y del aprendizaje del sistema de escritura, tomando en cuenta los elementos que se consideraron implicados, desde la psicología y la lingüística, en este objeto de estudio y en su enseñanza y aprendizaje. Esto, visto así, constituye un proceso racional y lógico de comprensión de significados expresados por escrito, en contraposición con el aprendizaje perceptivo-motriz que considera la lectura como un descifrado de lo escrito a partir de su reconocimiento visual, y la escritura como la reproducción gráfica a partir de la destreza manual (Gómez-Palacio *et al.*, 1989).

Los resultados muestran que la promoción en estos grados subió a 90% de los alumnos.

La Subsecretaría de Educación Elemental determinó la conveniencia de ampliar la cobertura de atención y aplicación de la propuesta. Fue entonces, en el ciclo escolar 1986-1987, cuando se consideró como proyecto regular, aunque no obligatorio.

Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita en la Educación Básica (PRONALEES)

A partir de la reforma educativa llevada cabo en 1992, los planes y programas de educación básica se reestructuraron con algunos cambios, entre los cuales aparecen como más importantes la integración de sus tres niveles y la organización de los contenidos por materias, ya que antes estaban organizados por áreas.

El programa de español pretendió dar un enfoque diferente de los anteriores, rompiendo con la tradición de su enseñanza formal centrada en la gramática estructural que hacía hincapié en el estudio de “nociones de lingüística” (SEP, 1993, p. 14).

El Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000 propuso la Alianza Nacional para lograr una Educación de Calidad. Para ello, el gobierno de la república aseguraba una constante prioridad tanto en programas como en el gasto público. Este Programa señalaba a la letra:

Con respecto de las competencias intelectuales, la lectura y la escritura constituyen una línea formativa de los planes de estudio que será fortalecida. Estas competencias son la herramienta esencial del aprendizaje esco-

lar y un recurso insustituible en múltiples actividades de la vida diaria. La SEP y las autoridades estatales pondrán en marcha un programa nacional para apoyar la adquisición inicial de las competencias de la lectura y la escritura, para estimular su ejercicio continuo en las actividades escolares. Para fomentar el hábito de la lectura, la SEP mejorará los medios de enseñanza, elaborará materiales de apoyo para los maestros y promoverá un uso más sistemático y eficaz de las bibliotecas escolar y municipales (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, p. 48).

Los objetivos del PRONALEES fueron revisar y, en caso necesario, redactar de nuevo los programas de español, desarrollando contenidos curriculares congruentes y adaptados a los diferentes grados de dificultad en una escala que cubriera desde el primer grado de primaria hasta el tercer grado de secundaria. Para ello, se debía crear una red nacional de capacitadores con el fin de actualizar a los maestros. Los libros de textos gratuitos (política altamente reconocida en México) seguirían siendo un instrumento importante para la enseñanza, además de la introducción de otros materiales didácticos complementarios (PRONALEES, 1997, pp. 10-11).

Cabe aclarar que este Programa incorporó algunos elementos de PALEM, estableciendo entre ellos una congruencia en su enfoque pedagógico.

Es importante aclarar que en esta etapa el modelo pedagógico que se venía construyendo con referencia a la enseñanza de la lengua escrita, además de los principios constructivistas y cognoscitivistas intelectuales, incluía aspectos de los enfoques culturalistas y cognoscitivistas sociales, especialmente por lo que toca a Vigotsky, que se incorporaron también a la práctica educativa, como se puede ver en el estudio al cual se hace referencia más adelante (Barba, 2002).

El Programa Nacional de Educación 2001–2006

Actualmente, el Programa Nacional de Educación 2001–2006 a través del Subprograma de Educación Básica, en su objetivo particular número 3, señala como línea primera de acción:

A) Impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas –hablar, escuchar, leer y escribir– como la primera prioridad del currículo de la educación básica; en particular se fortalecerán los hábitos y las capacidades lectoras, de alumnos y maestros [...] marcando como acciones la producción de materiales, la formación de recursos humanos, el fomento a la investigación, generar una cultura de aprecio por la lectura, entre otras (SEP, 2001, p. 141).

Desde 2001 todas las iniciativas encaminadas al fomento de la lectura en la educación inicial, básica y normal, se integraron al Programa de Promoción de la Lectura, dependiente de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Algunas de estas iniciativas se dan en el marco del Programa Nacional de Lectura para Educación Básica y Normal, considerado como parte de la estrategia nacional llamada Hacia un País de Lectores.

Entre los proyectos más importantes que esta dependencia lleva a cabo, además de los libros de texto gratuitos, se encuentran la Biblioteca de Aula y la Biblioteca Escolar, constituidas con el fin de dotar a las escuelas y las aulas de materiales de lectura.

En colaboración con otras instituciones esta dependencia también ha diseñado una página web llamada Biblioteca Digital, en donde se puede acceder a los materiales de lectura que ofrecen la SEP, la Universidad Nacional Autónoma de México, el Archivo General de la Nación, el Fondo de Cultura Económica y el Consejo Nacional para el Fomento Educativo.

ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE LOGROS Y OBSTÁCULOS. HACIA UNA VISIÓN FUTURA

El avance y la transformación de las prácticas escolares tradicionales con relación a la innovación de la enseñanza de la lengua escrita es un aspecto que, a nuestro juicio, no ha sido suficientemente investigado. Por ello, para efectos del desarrollo de este apartado se emplean algunos datos derivados de una investigación realizada en el lapso de dos años en dos escuelas primarias, tomando los primeros grados (1o. y 2o.), durante el periodo en el que se llevaba a cabo el PRONALEES (1997 y 1998) (Barba, 2002). El objetivo de esta investigación fue analizar la relación educativa y sus vínculos a partir de la propuesta innovadora del Programa, bajo el supuesto de que se propiciarían vínculos propios de un aprendizaje independiente y cooperativo. Este supuesto se derivó de los fundamentos teóricos y las sugerencias pedagógicas que ofrecía este Programa, el cual retomaba una experiencia de más de 20 años en las aulas a través de las propuestas que sirvieron como antecedente.

Los fundamentos pedagógicos tomaron algunos elementos de las teorías del desarrollo y del aprendizaje, de la psicogenética y del cognoscitismo culturalista, especialmente de Vigotsky y, desde la lingüística, del enfoque funcional comunicativo que su-

pera el de la gramática estructural, que había sido el fundamento de los programas oficiales anteriores.

Los procesos cognitivo-sociales, según los cuales el aprendizaje de la lengua escrita se desarrolla en los niños en etapas sucesivas, requiere que los alumnos plasmen sus concepciones e hipótesis sobre la lengua escrita en las más variadas producciones escritas y en lecturas de los más variados textos. Por ello, el maestro debe promover estas actividades mediante una comunicación estratégica con sus alumnos, haciéndoles preguntas, conversando con ellos y motivándolos para expresarse.

En cuanto a las sugerencias pedagógicas, PRONALEES se centró en el alumno como constructor de su aprendizaje y dio al maestro un papel relevante en tanto que su intervención era fundamental para conocer la etapa en que se encontraban los niños y así propiciar el desarrollo de otras nuevas.

Además, contó –aunque no con capacidad para atender a todo el universo– con materiales de apoyo para los maestros y un sistema de capacitación que consistía en acompañarlos en las aulas e invitarlos a tomar cursos teórico-prácticos y a hacer demostraciones en las propias aulas.

Algunas de las conclusiones a las que se llegó a través de la investigación mencionada fueron, en primer lugar, que los vínculos de cooperación y el aprendizaje independiente no se presentaron por igual en las escuelas estudiadas porque esta transformación requería condiciones que todavía no estaban dadas en todas y cada una de ellas.

La cultura de la escuela, que se va dando como parte de la historia de cada centro educativo –partiendo de que dicha cultura es una construcción– está enraizada en su historia particular e incluye a los padres de familia, los directivos, los maestros y los propios alumnos. Ellos, en un flujo recíproco, van construyendo ideas y creencias acerca de qué es ser un buen maestro y cuál es la mejor manera de enseñar a leer y escribir. Así, la infiltración de prácticas innovadoras se va dando poco a poco y pasa por toda la comunidad educativa, incluyendo a todos los actores y agentes educativos, de tal forma que, según sus expectativas, ellos pueden constituirse en facilitadores u obstaculizadores de las innovaciones.

Asimismo, el papel de los directivos es vital, ya que no sólo el compromiso en su trabajo, el tipo de relación y el conocimiento que tienen de sus maestros, sino también el conocimiento (superficial o profundo) de la propuesta innovadora, son factores determinantes para el éxito o fracaso de la misma. A esto se suman otros tales como el tipo y modalidad de capacitación, la

historia profesional de los maestros, la valoración que ellos hacen de su profesión y de su trabajo, así como su inclinación a buscar lo novedoso en sus prácticas.

El número de alumnos de cada grupo y su composición en cuanto al género (número de niños y de niñas) son circunstancias que pueden favorecer u obstaculizar un tipo de relación participativa y democrática entre el maestro y sus alumnos, que en su sentido positivo da como resultado un ambiente de cooperación en el salón de clases y repercute fuertemente en el aprendizaje y en la transformación de las prácticas.

Las actitudes de los maestros respecto de su trabajo, como ya se dijo, los valores profesionales que muestran tener y el compromiso asumido en su tarea, han sido condiciones importantes para la transformación de sus prácticas.

Aquellos maestros que han contado con los factores mínimos antes enunciados y, a pesar del interés y voluntad mostrados, en el mejor de los casos, han integrado en sus prácticas elementos tradicionales con elementos innovadores de una manera contradictoria.

La escuela no es la única responsable del desarrollo de las habilidades respecto de la lectura y la escritura puesto que, como ya se ha dicho, el medio social y cultural (ambiente alfabetizador) es un vehículo importante. Por ello, la dirección que parece haber tomado este problema de aprendizaje escolar mediante el apoyo que ha dado la SEP consiste en vincularlo directamente con los programas que promueven tanto la cultura de la lectura en toda la población como con aquellos encaminados a la educación escolar, especialmente por lo que toca a la calidad educativa, es decir, al Programa llamado de Escuelas de Calidad, que ha recibido un impulso importante en las políticas educativas de nuestro país.

La construcción de actitudes favorables hacia la evaluación educativa promovidas desde hace ya tiempo por diversas instituciones (si bien ha sido objeto de críticas cuando detrás existen intereses políticos ajenos al beneficio social, en su mejor sentido cuando van encaminadas al mejoramiento de la educación en su dimensión de equidad, calidad y pertinencia) tienen una alta probabilidad de proporcionar elementos para mejorar los aspectos estructurales y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, se requiere hacer evaluaciones técnica y estratégicamente diseñadas para evaluar, de manera permanente, los aprendizajes en general y, específicamente, los relacionados con la lengua escrita.

Por otro lado, hay que considerar que el camino no es nuevo. Si bien, PRONALEES no logró un cambio generalizado en las prác-

ticas escolares, creemos que sí consiguió un sitio dentro de la cultura escolar de una parte de los centros educativos donde tuvo especial atención.

Por lo que toca a los materiales de apoyo, especialmente los libros de texto gratuito, reconocemos que han representado una gran contribución, con mayor razón si éstos están siendo revisados según los nuevos enfoques, y si se están incorporando las experiencias de varios años en cuanto a las prácticas innovadoras. Sumado a esto tenemos los libros del maestro, los ficheros de actividades que contienen sugerencias, los materiales de lectura de la biblioteca escolar y de las aulas, los materiales a través de medios electrónicos, la biblioteca digital y la del maestro, todos ellos recursos que se espera sigan incrementándose y distribuyéndose de manera eficiente y equitativa.

En cuanto al tema de los docentes, creemos que es uno de los más complejos y debatidos, ya que tiene múltiples dimensiones. Sin embargo, sabemos que la mejora de sus condiciones laborales, su capacitación general y específica, así como los valores profesionales que construyen su identidad como docentes y su actitud hacia la profesión, serán aspectos clave para mejorar sus prácticas.

Por lo que hace a la formación inicial de los docentes en la Escuela Normal, tenemos que ésta no les proporciona el sustento teórico-metodológico suficiente que les permita abordar la enseñanza de la lectoescritura con eficiencia y seguridad, ya que el Plan de Estudios de 1997 no contempla un espacio curricular que permita el desarrollo de estos contenidos didácticos. No son analizados a profundidad ni los métodos tradicionales ni las propuestas como PALE y PRONALEES.

Por esto se hace necesario abrir espacios curriculares en la educación normal que posibiliten el conocimiento, el debate y la práctica de las competencias didácticas relacionadas con este tipo de aprendizajes. Mientras este aspecto no sea fortalecido, las repercusiones en la educación básica tendrán efectos negativos.

La manera centralizada como operan todavía los centros educativos y las estrategias de control que aún se ejercen por parte de la administración pública siguen siendo un obstáculo, a pesar de que se reconoce un cambio positivo en este sentido. Más allá de los programas de descentralización, se requiere una gestión más autónoma de acuerdo con las necesidades de cada uno de los centros educativos para favorecer una mejor calidad de la enseñanza.

En la investigación citada anteriormente, pudimos darnos cuenta de que innovar las prácticas, en este caso relacionadas con

la enseñanza de la lengua escrita, es un asunto que debe incidir en la cultura de la escuela e involucrar a toda la comunidad escolar. Para ello es importante la comunicación y la participación de todos los actores y agentes educativos, lo cual no se ha logrado. Esto lleva su tiempo y requiere la apertura de espacios que faciliten estos procesos.

Se espera que los esfuerzos de innovación aislados puedan generalizarse a todos los centros educativos. Para ello es necesario comprometer a todos los agentes y actores educativos, principalmente directivos, maestros, alumnos y padres de familia, e ir haciendo conciencia de que todos tienen la responsabilidad compartida del logro de una enseñanza de calidad. Hoy mismo el grado de participación no es lo suficientemente fuerte y organizado.

Por otra parte, se requiere el incremento de incentivos y apoyos para la investigación aplicada y difundir sus resultados.

Finalmente, tenemos la certeza de que, más allá de las propuestas y programas nacionales, mientras no se elimine el obstáculo de la desigualdad educativa de nuestro sistema educativo mediante un serio replanteamiento de políticas educativas encaminadas a lograr mayores niveles de equidad e igualdad, no se logrará la calidad educativa requerida para el mejoramiento de los aprendizajes relacionados con el uso de la lengua escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBA Martín, Leticia (2002), *Pedagogía y relación educativa*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdéz.
- BRASLAVSKY, Berta (1989), "Breve historia de la correlación entre los modelos didácticos y la enseñanza de la lectura y la escritura", en *Simposio de pedagogía y didáctica de la lengua escrita*, México, UDLA-OEA.
- CENEVAL (2003), "Resultados de secundaria por área de conocimiento y régimen de escuela de procedencia", en *Este País (Tendencias y opiniones)*, México.
- COORDINACIÓN del Área Educativa del Equipo de transición del presidente electo Vicente Fox Quesada (2000), "Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006", México.
- FERREIRO, Emilia (1993), *Alfabetización de niños y fracaso escolar; Problemas teóricos y exigencias sociales*, México, DIE-CINESTAV-IPN (Documento DIE núm. 37).
- FERREIRO, Emilia y Ana Taberosky (1993), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 14a. ed.
- FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacio *et al.* (1982), "El momento inicial y el momento final del aprendizaje escolar. Comparación de las escrituras producidas por los niños en el primer año escolar", en *El proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*, fascículo 1, México, DGEE-SEP-OEA.
- FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacio (comps.) (1991), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 8a. ed.
- GÓMEZ-PALACIO, Margarita (comp.) (1989), *Simposio: Pedagogía y didáctica de la lengua escrita*, México, OEA-Universidad de las Américas.
- GÓMEZ-PALACIO, Margarita (1991), *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*, México, SEP.
- (1995), *La producción de textos en la escuela*, México, SEP.

- GÓMEZ-PALACIO, Margarita *et al.* (1989), "Panorama histórico de la educación en México y sus influencias en la enseñanza de la lengua escrita", en *Pedagogía general y didáctica de la lengua escrita*, México, OEA/Universidad de las Américas.
- (1995a), *El niño y sus primeros años en la escuela*, México, SEP.
- (1995b), *La lectura en la escuela*, México, SEP.
- GÓMEZ-PALACIO, Margarita, Sara Yolanda Moreno Carvajal y Mónica Espinoza Monzón (1989), "Panorama histórico de la educación en México y sus influencias en la enseñanza de la lengua escrita", en *Pedagogía general y didáctica de la lengua escrita*, México, OEA.
- OCDE (2000), *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*, OECD, París.
- PRONALEES, (1997), Boletín, México, año 3, núm. 4, oct-dic, FALTAN DATOS
- ROCKWELL, Elsie (1991), "Los usos escolares de la lengua escrita", en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- RODRÍGUEZ, Beatriz *et al.* (1985), "La enseñanza de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del niño en la construcción del conocimiento de la lengua escrita en el aula del primer grado", mimeo., Monterrey, Nuevo León.
- SEP (1993), *Plan y programa de estudio. Educación Básica. Primaria, 1993*, México, SEP.
- (1997a), *Libro del maestro. Consideraciones generales sobre los componentes para el estudio del Español en el segundo grado*, México, SEP.
- (1997b), *Libro para el maestro. Español, primer grado*, México, SEP.
- (1998), *Libro para el maestro. Español, segundo grado*, México, SEP.
- (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2002*, México, SEP.

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

- CAMARGO, Jorge (1998), "Modernización en agonía; Reduce el Gobierno inversión educativa", en *Reforma*, mayo 12, p. 12 A.
- HERRERA Beltrán, Claudia (2001), "OCDE: desigual distribución de riqueza causa bajo rendimiento escolar en México", 7 de diciembre, pp.1-2.
- (2001), "Desalentadora enseñanza del español; el alumno no lee ni escribe: expertos", en *La Jornada* (Sociedad y Justicia), 11 de diciembre.
- OCDE (2001), "Comunicado de prensa", en Internet, 4 de diciembre.
- SEP (2001), Comunicado: "Resultados del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante PISA 2000", México, 4 de diciembre.
- PRIETO, Joaquín (2001), "Los alumnos españoles de secundaria, entre los peores de los países desarrollados", en *El País*, 5 de diciembre.