

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA Y EL USO DE SOPORTES INFORMÁTICOS

Myriam Nemirovsky (*)

SÍNTESIS: La finalidad de este texto es compartir una serie de reflexiones acerca de la enseñanza de la lectura y de la escritura en las etapas iniciales de la escolaridad (educación infantil y primeros cursos de la educación primaria), y vincularlas con el uso de tecnologías actuales.

¿Por qué la escuela como institución es tan reticente a los cambios, y, en particular, a los que implican cuestionar y abandonar eventualmente prácticas consagradas desde hace tiempo? Esas prácticas han ido demostrando poco a poco su ineficacia y su carencia de sostén, pero a pesar de ello perduran. En ese contexto, cabe preguntarse si la forma en la que la escuela enseña a leer y a escribir demuestra en general la incorporación de los aportes de las investigaciones psicolingüísticas de las últimas décadas. En la mayor parte de las aulas notamos que no se han apropiado de esos aportes, y que se continúa centrando la tarea alfabetizadora en ejercicios vinculados con letras, sílabas y palabras. Por tanto, aunque estemos en el siglo XXI, hay niños que en sus aulas hacen lo mismo que hicieron sus padres y sus abuelos, como si la investigación psicológica y lingüística, las iniciativas educativas y los avances de la didáctica no existieran.

105

(*) Asesora y coordinadora de procesos de formación de profesores acerca del lenguaje escrito y de la matemática.

1. INTRODUCCIÓN

Hace cerca de treinta años que conocemos las posibilidades que tienen los niños pequeños de leer y de escribir, la forma peculiar en que lo hacen, y el proceso a través del cual van siendo competentes tanto en la producción como en la interpretación de textos (proceso que inician a edades muy tempranas, justo cuando comienzan su historia escolar). Y desde finales de la década de los setenta, al tiempo que se difundían esos aportes psicolingüísticos, comenzaron a elaborarse de manera sistemática propuestas e iniciativas didácticas coherentes con ellos, que destacan la importancia decisiva que tiene ofrecer al niño entornos alfabetizadores, es decir, donde se leen y se escriben textos sociales con las mismas finalidades y características que tienen dichas acciones en los contextos letrados, o sea, en los que tanto leer como escribir forman parte de la vida cotidiana (Lerner, 2001). En consecuencia, esas propuestas resaltan la necesidad de disponer en las aulas de la mayor cantidad y variedad posible de textos verdaderos¹, de soportes y de instrumentos de escritura, y, claro está, de un docente entusiasta y comprometido con su rol alfabetizador. Desde esta perspectiva, lo que se propone es enseñar a leer y a escribir utilizando los textos y los instrumentos que se emplean en el mundo social, entre los que también están los textos y los soportes informáticos.

106

Así, incorporar el ordenador no es el hito fundamental del momento en el proceso histórico de la escuela como institución alfabetizadora. Lo que importa es que, entre la amplia gama de textos con los que se cuenta, estén los que se localizan vía Internet, y que entre los soportes y los instrumentos de escritura se disponga de ordenadores. El salto cualitativo es que los textos y las acciones de leer y de escribir sean el eje del trabajo didáctico en el aula, intentando reproducir las caracte-

¹ Libros de cuentos, biografías, recetarios de cocina, periódicos, revistas de diferentes tipos, folletos informativos, anuncios publicitarios, cartas, textos de historia, de biología, etcétera.

rísticas que tienen esas acciones fuera de la escuela. De esta forma es como se mantienen sus funciones, sus sentidos y sus maneras de hacerlo, y como los niños se van constituyendo en usuarios de la lectura y de la escritura. Dado que en los momentos actuales se accede en el mundo letrado a textos informatizados y a modos de escribir tecleando que van dejando atrás los diferentes instrumentos de trazado, es fundamental que se utilicen en el aula esos avances tecnológicos tanto para escribir como para leer desde el inicio de la escolaridad.

Sin embargo, entre las resistencias de la escuela es necesario destacar de manera específica la referida a la incorporación de los avances tecnológicos. Cuando decimos *tecnológicos*, nos estamos refiriendo a una variedad de elementos o de instrumentos que han permanecido o que permanecen fuera del ámbito escolar. Sólo citamos algunos, con el fin de hacer un listado breve: el bolígrafo, que se utilizó durante largo tiempo en la vida cotidiana sin que estuviera permitido su uso en el aula como instrumento de escritura; la máquina de escribir, que aunque cumplía múltiples funciones al mejorar la legibilidad, la presentación y la formalidad en un texto, la escuela nunca la adoptó; la calculadora, que parecía un objeto temible porque iba a arruinar el aprendizaje de la matemática, de manera que los niños la utilizaban a escondidas; la TV y los vídeos, que podrían constituirse en fuentes de análisis y de reflexión para propiciar sujetos críticos, pero que suelen emplearse como entretenimiento o para ver programas *didácticos* en los pocos casos en los que se aplican en el contexto escolar (Ferreiro, 2004).

Estos ejemplos sirven para ilustrar la tendencia de la escuela a permanecer aislada de la vida social, de sus comportamientos, de sus objetos, de sus usos y de sus necesidades, constituyéndose en un espacio peculiar que con frecuencia se rige por premisas propias que sólo obtienen su legitimidad del hecho de mantenerse indemnes. Los avances tecnológicos han sido y son vistos como objetos que nada tienen que hacer en el contexto escolar.

Por otra parte, en el ámbito específico de la informática se produce un hecho sorprendente: cuando se incorpora a la escuela, con frecuencia se hace de manera empobrecida, escolarizada (en el peor sentido del término), perdiendo su identidad y su potencia, restringiéndola a los usos más mecánicos y reiterativos para realizar los mismos ejercicios de toda la vida, pero que, en lugar de hacerlo a base de trazos, lo hace oprimiendo el botón del ratón. A veces a esa sustitución se la denomina de varias maneras: modernización, actualización, cambio...

Que el niño trabaje sobre una ficha o sobre una cartilla con un lápiz o con un ratón no significa modificación alguna; sólo se trata del uso de otro dedo o de otro tipo de presión manual. Nada ha cambiado: la capacidad mental sigue sin utilizarse, porque desde esta concepción el niño es considerado como carente de ella, y porque sigue estando ocupado en hacer tareas vacías de sentido. ¿Se trata de sustituir el trazo por el movimiento de hacer *clic*? Una actividad que carece de justificación y de sentido cuando se hace con un lápiz, también lo es cuando lo que se utiliza es el ratón de un ordenador.

En cambio, en las aulas donde se trabaja tomando en cuenta los aportes psicolingüísticos de las últimas décadas hay todo tipo de textos, y, por lo tanto, ahora también se cuenta con textos informatizados, así como al existir todo tipo de soportes y de instrumentos de escritura, igualmente hay pantallas y teclados de ordenador; pero todos estos recursos son utilizados de la misma forma y con la misma función con la que se utilizan en la vida social. De ahí que sean fuentes de obtención y de producción de textos.

Veremos tres usos básicos: el procesador de textos como instrumento de escritura, el correo electrónico como modo de comunicación, e Internet como fuente de información.

2. PROCESADOR DE TEXTO

El procesador de texto se incorpora al aula a través de uno o dos ordenadores, situados por lo general en la zona de la biblioteca de aula donde los niños producen sus textos. El procesador se constituye, por lo tanto, en un modo habitual de escribir al que los niños acuden a diario.

Ahora bien, es evidente que los niños pequeños no utilizan el sistema convencional de escritura, sino que escriben usando diferentes modos de representar de manera gráfica sus textos, mientras van aproximándose y apropiándose del sistema convencional. Eso genera la necesidad de que sus producciones sean transcritas (producidas también mediante el uso del sistema convencional de escritura), para que puedan cumplir la función con la cual se forman: tener uso social (Nemirovsky, 2004). Es decir que, por ejemplo, los niños escriben cuentos para enriquecer la biblioteca, noticias para informar de una reunión, recetas para elaborar un alimento que aportan a sus casas, textos expositivos para

intercambiar con niños de otras regiones... desde los tres años, en cuanto ingresan a la escuela. Pero, como hemos señalado, cada texto se va transcribiendo al mismo tiempo que el niño lo produce –para eso va diciendo en voz alta lo que está escribiendo a medida que lo hace–. Y destacamos «al mismo tiempo», porque después no es capaz de recuperar lo que ha escrito. De ahí que mientras el niño escribe, sea con el procesador de texto o con un lápiz, otro sujeto –su maestra, un niño mayor, familiares que colaboran en el aula, etc.– hace la tarea de transcriptor, utilizando otro ordenador o a mano, y luego ambas versiones, la del autor y la del transcriptor, se incorporan al uso social. Así es como todos los textos que los niños elaboran y que están destinados a lectores reales, acaban teniendo las dos versiones.

Una de las principales ventajas que tiene escribir mediante un procesador es la facilidad con la que se realizan los cambios, los ajustes, las reducciones, etc., teniendo siempre una versión legible y desapareciendo la necesidad de pasarlo a limpio. Así, incluso desde edades tempranas, los niños encaran con mayor disposición la revisión de sus escritos para hacer los cambios pertinentes, lográndose que asuman la auténtica tarea de escribir (es decir, de mejorar su texto) como parte del trabajo cotidiano del aula. En este sentido, el procesador de texto contribuye a impulsar el avance del aprendizaje de la calidad textual al centrar la tarea sólo en lo relevante: en qué decir y cómo decirlo (del trazo y de la presentación se ocupa la máquina).

109

Además, para los niños es un acicate ver sus escritos con la presentación que se obtiene mediante la impresora, y los anima a seguir produciendo textos con frecuencia y entusiasmo, lo cual es, en definitiva, lo que nos interesa: que la escritura se vaya convirtiendo para ellos en una actividad que merece la pena, que gratifica, que sirve... y de esa forma ellos verifican que la hacen de la misma manera en ~~la~~ que se escribe hoy: utilizando un procesador de texto.

3. CORREO ELECTRÓNICO

A principios del siglo XX Freinet propuso la correspondencia interescolar como forma de impulsar la producción de textos y la comunicación entre los niños. Sin duda fue y es una opción interesante. La mejor forma de realizarla es de manera individual: cada niño de una clase se escribe con cada niño de otra clase, como sucede en la vida

misma, donde no intercambian correspondencia grupos enteros entre sí. También es importante que haya distancia geográfica entre las dos escuelas para que los niños no se encuentren en espacios comunes, tal como ocurre en la vida social: las personas que se encuentran a diario no suelen enviarse correspondencia.

Dadas esas condiciones: hacerlo de manera individual y a distancia, e impulsar la correspondencia interescolar, es fuente de satisfacciones a largo plazo, ya que a los niños les gusta mantenerse en contacto durante mucho tiempo. Tan es así, que en períodos vacacionales optan por utilizar los domicilios particulares para recibir la correspondencia, a fin de que no haya interrupciones prolongadas en las relaciones con sus compañeros epistolares. Este tipo de experiencia se viene realizando en múltiples grupos escolares desde hace tiempo, y últimamente se intenta concretar mediante el uso del correo electrónico, ya que, como dijo un niño de cuatro años cuando su maestra propuso empezar el proceso epistolar: «¿Pero dices de esas cartas que se les ponía sello... se llevaban al correo...?», como si se estuviera hablando de historia antigua.

Así, la iniciativa de la correspondencia interescolar mantiene su vigencia, aunque hoy se intenta realizar utilizando la tecnología disponible. También cambia el tipo de texto, ya que, al modificarse las condiciones de la escritura y del envío (del lápiz y el papel al ordenador, del correo postal al electrónico), surge tal simplificación y rapidez que se generan cambios en lo que se dice y en el modo de decirlo. El mensaje electrónico es más coloquial, más anecdótico, y puede ser muy breve; no es necesario disponer de información amplia o relevante para tomar la decisión de producir un texto de este tipo; de ahí que la tecnología en uso afecte al texto como tal.

4. INTERNET

¿Cómo es posible suponer que es suficiente que sobre algún tema los niños lean única o básicamente los párrafos que figuran en algún material editorial (sólo esos párrafos y los mismos para todos los niños)? El grado de empobrecimiento lector que esa situación impulsa garantiza la formación de sujetos incompetentes para enfrentar y para resolver los retos actuales en el ámbito de la lectura.

En un aula donde por lo regular se utiliza una abundante cantidad y diversidad de textos, se promueve, a través del modelo del maestro, que los niños avancen en sus posibilidades de obtenerlos empleando bibliotecas y librerías, rastreando lo que buscan entre amigos y familiares. El docente también se muestra como modelo de sujeto que lee, que acude a los textos con distintas finalidades para consultar datos, ampliar información, seguir la trama de una novela, profundizar un conocimiento, divertirse, indagar... y ante cada situación utiliza diferentes estrategias lectoras. La importancia del trabajo didáctico sobre esas estrategias se enfatiza desde hace tiempo (Solé, 1992), pero a la rica diversidad de posibles maneras de encarar una lectura –que en cada caso depende del texto y de la finalidad del acto lector–, hay que puntualizar que ahora también se obtienen textos a través de Internet. Esta alternativa genera la necesidad de encarar la enseñanza de una estrategia particular de lectura que la escuela no había impulsado hasta ahora: leer en diagonal, es decir, obtener información de un vistazo para decidir si el texto hallado es pertinente en función de lo que se busca. Esa estrategia lectora es imprescindible en este momento, porque hay tal cantidad de información disponible que se requiere seleccionar con rapidez qué leer y qué descartar, qué leer de manera superficial y qué con detenimiento.

La comparación de textos que tratan de determinado tema, la señalización de las semejanzas y de las diferencias entre los mismos, los aportes de cada uno, los aspectos en los que se complementan, en los que difieren o en los que se contradicen, son aprendizajes ineludibles que la escuela tiene que asumir bajo su responsabilidad. Y no es necesario encarar esa tarea sólo a partir de cursos avanzados; los niños pequeños son capaces de hacerla con eficacia: comparan con rigurosidad distintas versiones de cuentos clásicos, de recetas de un mismo plato, de biografías acerca de un personaje, de noticias periodísticas relativas a un hecho, y, poco a poco, van logrando hacerlo a través de procedimientos pertinentes y ajustados a cada caso. Y todo ello acudiendo tanto a textos en soporte papel como en pantalla, porque, desde la perspectiva didáctica que impulsa utilizar en las aulas la mayor riqueza y diversificación posible de textos, ahora se agrega Internet como fuente adicional de obtención de los mismos.

5. COMENTARIOS FINALES

El empleo de los soportes informáticos afecta a los modos de producir y de interpretar textos, tal como lo han hecho siempre los cambios tecnológicos a lo largo de la historia (Chartier y Hérbrard, 1998). Por eso, aunque usar procesador, mensajes electrónicos o hacer consultas mediante Internet no significa una revolución copernicana en la manera de concebir la alfabetización, sí requiere y promueve que los niños accedan a ciertas formas peculiares de realizar las acciones lectoras y escritoras que pongan en juego estrategias específicas que son pertinentes ante dichos medios, ampliando así la gama de alternativas con las que cuentan para leer y para escribir.

De esta manera, los niños que asisten a aulas donde se trabaja tomando en cuenta los aportes de las investigaciones psicolingüísticas y didácticas, avanzan de por sí en sus capacidades lectoras y escritoras con un alto nivel de disfrute y de logros. Ellos notan que su aula es una ventana al mundo, y que la forma en la que trabajan a diario es enriquecedora y respetuosa de sus posibilidades, además de ser coherente con el momento histórico en el que viven.

112

BIBLIOGRAFÍA

CHARTIER, A. M. y HÉRBRARD, J. (1998): *Discursos sobre lectura*, Barcelona, Gedisa.

FERREIRO, E. (2004): *Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?* Conferencia Inaugural de las Jornadas de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca.

LERNER, D. (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.

NEMIROVSKY, M. (2004): «Escribimos en el aula, según en qué aula», en *Aula de Infantil*, n.º 18, pp. 5-9.

SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.