

CONCILIANDO EL APRENDIZAJE FORMAL E INFORMAL DE LA LECTURA EMERGENTE EN CONTEXTOS ESCOLARES

CLAUDIA PATRICIA DUQUE ARISTIZÁBAL

Universidad de Ibagué. Coruniversitaria.

En la educación (teóricos, pedagogos, Ministerio de Educación etc.) en las últimas tres décadas se presenta una preocupación respecto a la mejor forma de conciliar en la enseñanza de la lectura (y escritura) algunos de los aspectos que caracterizan el aprendizaje informal y el aprendizaje formal (Goodman, 1992; Clark, 1983; Marmolejo, 2004), en pro de tomar lo “mejor” de cada tipo de aprendizaje y obtener las competencias que se requieren en la lectura para tener como resultado “buenos lectores”. Esta preocupación surge debido a los hallazgos que se han hecho en algunas investigaciones respecto al papel decisivo que tiene en la vida de un individuo la forma en que realizan sus primeras aproximaciones a la lectura en la posterior forma de relacionarse con ésta; reconociéndose el hecho de que la lectura es una de las competencias fundamentales para poder adquirir otras. En Estados Unidos, bajo el título de “alfabetización emergente”, lo cual se ha difundido a otros países, se han realizado diversas investigaciones relacionadas con esto (Bae, 1991; Wilkinson y Silliman, 2000; Saracho, 1984, 1988a, 1988b, 1990; Roskos & Neuman, 1993; Chistie y Enz, 1991; citados por Saracho 2002).

Desde 1970 en adelante se han presentado giros radicales en concepciones y metodologías sobre enseñanza y aprendizaje, se dio una migración del interés del aprendizaje de la conducta al conocimiento, pasando de concepciones tradicionales a concepciones que surgieron como crítica a ésta. Dentro de estas concepciones que se oponen a la tradicional se encuentran la teoría sociocultural, con autores como Vygotsky y

Bruner y la teoría de la cognición situada con autores como Collins, Brown, y Neuman, entre otros. Estos giros que se han presentado en la enseñanza y el aprendizaje, inevitablemente han influido en la manera de enseñar a leer (alfabetización emergente) y de considerar a los sujetos aprendices, lo cual no sólo ha modificado las concepciones de lectura sino además las prácticas, siendo estas últimas totalmente inherentes a las creencias que manejan los adultos que enseñan intencional o no intencionalmente (padres, docentes, etc.). Precisamente me detendré a mostrar la forma en que los cambios en las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje han repercutido sobre la enseñanza de la lectura emergente.

María Eugenia Dubois (1987) hace una revisión de la lectura y sus diferentes concepciones teóricas, predominante una más que las otras en distintos momentos. Una primera concepción que presenta es la lectura como un conjunto de habilidades, dominante hasta los años sesenta; la segunda concepción es la lectura como un proceso interactivo, desarrollada en las décadas del sesenta y setenta; y la tercera concepción es la lectura como un proceso de transacción, siendo ésta la más reciente. La primera concepción, de acuerdo a Dubois (1987, pag.9) se interesaba en describir las etapas por las que debía atravesar el niño y las destrezas que tenía que adquirir en cada una para llegar al dominio de este proceso; es evidente que esta concepción hace parte de una postura tradicional de enseñanza y aprendizaje. La segunda y tercera concepción hacen parte de una postura crítica a la primera y se ubican dentro de las teorías socioculturales y cognitivas de enseñanza y aprendizaje. Dentro de estas concepciones se asume

Correspondencia: Programa de Psicología de la Universidad de Ibagué - Coruniversitaria. Carrera 22 calle 67 B/ Ambalá, Ibagué, Colombia.

Correo electrónico: cladudque@yahoo.com

Recibido: 10 de abril de 2006

Aceptado: 06 de junio de 2006

que el sujeto que aprende es activo a diferencia de la primera donde es pasivo, y que el aprendizaje se da por la interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector; la lectura es asumida como mucho más que decodificar, se asume como búsqueda de sentido (segunda concepción) o de sentidos (tercera concepción) del texto.

Margaret Clark (1983), en concordancia con lo presentado por Dubois (1987), presenta una revisión sobre los cambios que se han dado a través del tiempo en la concepción de lectura y por ende en la enseñanza y aprendizaje de ésta. Comenta que antes de 1970 el énfasis estaba en programas de lectura por etapas; desde 1970 las publicaciones sobre la lectura han examinado cada vez más este tópico dentro del contexto del lenguaje, adoptando un enfoque que se centra más en los procesos que en los productos y considerando la lectura más relacionada con los distintos fines para los que puede utilizarse. De acuerdo a Clark (1983), las publicaciones en lectura en la década del 70 y principios del 80, han cambiado hacia un énfasis en la necesidad de considerar la lectura en un contexto lingüístico, criticándose la concepción que supone que la lectura implica el aprendizaje de un conjunto de destrezas. Este cambio de conceptos sobre la tarea del aprendizaje de la lectura repercute en la enseñanza de ésta, y la lleva a una reevaluación del contenido apropiado de los materiales para los comienzos de la lectura, y no menos, a una conciencia de la importancia del lenguaje oral respecto al progreso de la lectura, y no porque se considere lo impreso como habla «escrita», sino a causa de sus bases comunes como formas de comunicación.

Adicionalmente Emilia Ferreiro (1983) citada por Dubois (1987), resalta la importancia que tiene la concepción que los adultos que enseñan manejan de “enseñar a leer y a escribir”, ya que esto conduce a fijar el qué, cómo y cuándo y además a decidir que es lo fácil o no para el niño, pudiendo diferir la perspectiva del niño de la del adulto. El sentido de enseñar puede ser el de hacer “que alguien aprenda algo”, hasta “un mostrar algo”, siendo este último sentido el cercano a la concepción de lectura como interacción y como transacción. Halliday (1982), citado por Dubois, asume que la lectura tiene que estar vinculada a la experiencia del niño y responder a exigencias funcionales de su realidad inmediata.

Goodman (1992), destaca que en una sociedad alfabetizada los niños aprenden cosas sobre el lenguaje escrito no como resultado de una enseñanza de la lec-

tura y la escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada durante cinco o seis años; una sociedad cuyos miembros, haciendo caso omiso del nivel socioeconómico, usan la lectura y la escritura diariamente de diversas maneras; de acuerdo a esta autora, es importante entender cómo las diferentes formas de actos de lectura y escritura influyen en el desarrollo de la alfabetización del mismo niño; el contexto (retomando a Halliday, 1975) en el que los niños preescolares acceden a la letra impresa y a su uso, es fundamental saberlo para acceder a cómo construyen sus conocimientos sobre la lectura y la escritura.

Bruner (1997), otro teórico muy interesado en las concepciones que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje, subraya la importancia de tener en cuenta la perspectiva (concepciones) desde la que se ubican tanto los adultos que buscan enseñar como los niños que buscan aprender. Este autor defiende la educación y el aprendizaje escolar en su contexto cultural situado, esto incluye el aprendizaje y la enseñanza de la lectura, por lo cual Bruner se adscribe a una concepción de lectura como transacción.

Las revisiones hechas por Dubois y Clark de la literatura sobre enseñanza de la lectura y las afirmaciones de Ferreiro, Halliday, Goodman y Bruner, confirman el hecho de que desde la década de los 70, en concordancia con los cambios que se han presentado en la concepción de aprendizaje y enseñanza, se han dado modificaciones en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura; el cambio principal que se dio fue asumir que el aprendizaje de la lectura no debía basarse en adquirir simplemente un conjunto de destrezas (conductas) que se aprendían de manera abstracta, desligada de un contexto en el cuál tomará sentido el aprender a leer (y a escribir), sino por el contrario, que el aprender a leer tiene sentido sólo si esto está inmerso dentro de los diferentes fines para los que puede utilizarse, esta vinculado a las vivencias del niño y es funcional dentro de su realidad inmediata.

Precisamente en el texto de Brown, Collins & Duguid (1989) se presenta dentro de la teoría de la cognición situada la misma preocupación que manifiestan dentro de la perspectiva sociocultural, con relación a que el aprendizaje es un aspecto integral, no separado de la práctica social, es decir es un aspecto esencial de la práctica y la actividad, donde el aprendizaje se asocia con participación y no con adquisición. Estos autores presentan en el texto la idea de que muchas prácticas en la enseñanza implícitamente asumen que

el conocimiento conceptual puede ser abstraído de la situación en la cual éste es aprendido y usado, siendo esta suposición una limitante para la efectividad de dichas prácticas. Dichos autores argumentan que el conocimiento es situado, siendo en parte un producto de la actividad, del contexto y de la cultura en la cual éste es desarrollado y usado. Citan en su texto investigaciones que se han realizado que muestran que la cognición y el aprendizaje deben ser situados y la importancia de que en la educación se lleve a la práctica esto para facilitar actividades de aprendizaje apropiadas que posibiliten la adquisición de competencias que no solamente tengan tiempos de retención prolongados sino que además sean generalizables, lo cual permitiría conciliar algunas de las fortalezas del aprendizaje formal e informal, tomando lo mejor de cada uno para potencializar el aprendizaje.

Para estos teóricos, el conocimiento es como el lenguaje, por lo que cualquier aprendizaje de un conocimiento, por ejemplo el de la lectura, debe verse como siendo inextricablemente un producto de la actividad y de la situación en la cual éste es producido. La actividad, los conceptos y la cultura son interdependientes, y el aprendizaje involucra necesariamente a los tres.

Dentro de esta misma perspectiva de la cognición situada, se encuentra Resnick (1987), quien en su artículo presenta las principales diferencias que se dan entre la inteligencia práctica (la que se usa en contextos genuinos de la vida diaria) y la inteligencia escolar; esta inteligencia está relacionada con un aprendizaje informal versus el aprendizaje formal. Resnick, toma algunas de las características que se presentan en el aprendizaje en la escuela y las compara con el aprendizaje fuera de ésta; yo diría que estas características que el autor propone hacen parte de la concepción tradicional de aprendizaje más que de la concepción que manejan las escuelas no tradicionales o las teorías más recientes enfocadas a la educación, especialmente con relación al aprendizaje de la lectura; teorías como las socioculturales o la pedagogía activa. No se puede afirmar que todo aprendizaje que se presenta en la escuela es formal, ni lo contrario, que todo aprendizaje que se presenta fuera de ésta es informal; la institucionalización es una de las características del aprendizaje formal, pero no es quizás la que más la aleja del aprendizaje informal, existen otras que son citadas en este artículo de Resnick (1987), en el de Greenfield, Maynard & Childs, (2003), Scribner, & Cole (1982), y Marsick & Watkins (2001).

Las escuelas no tradicionales, buscan no sólo un cambio en el currículo, los contenidos académicos, la pedagogía y la metodología de enseñanza y aprendizaje, sino fundamentalmente en la organización social de la educación en pro de aprendizajes funcionales que apunten a que los individuos y la sociedad alcancen sus objetivos económicos, cívicos y culturales, tal como lo plantean Resnick, (1987) y Brown, Collins & Duguid, (1989). Bruner (1997) plantea en pos de esto, que la educación no trata solo de cuestiones escolares convencionales como el currículum o los exámenes, sino que lo que se decide hacer en la escuela solo tiene sentido cuando se considera en el contexto más amplio de lo que la sociedad pretende conseguir a través de su inversión educativa en la infancia; por lo anterior se debe considerar la educación y el aprendizaje escolar en su contexto cultural situado, y este es el reto que deben asumir las escuelas en esta época.

Estos aprendizajes funcionales que apunten a lograr los objetivos citados pueden ser posibles si se toman algunas de las características de la educación informal y otras de la educación formal y se saca el mejor provecho de ambos tipos de aprendizaje dentro de la educación en la escuela. Dentro de las características del aprendizaje informal a las que puede accederse en la escuela en actividades para enseñar y aprender a leer en preescolar se encuentran las que presentaré en los siguientes párrafos.

Una de estas es el tomar las vivencias con las que viene el niño con relación a la lecto – escritura, las cuales han ocurrido en el contexto familiar para particularizar a partir de estas vivencias la enseñanza y el aprendizaje; con relación a lo anterior, Goodman (1992), muestra como en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura, muchas veces se ignora que antes de que los niños ingresen a la escolarización, ya han crecido en un mundo alfabetizado, y son precisamente estas vivencias de aprendizaje informal las que deben tenerse en cuenta para empezar el aprendizaje formal de la lecto – escritura, ya que el reconocerlas posibilitará el comprender la individualidad de cada niño y la mejor manera de aprovechar sus raíces informales de alfabetización para obtener buenos lectores y escritores. La autora enfatiza que es imposible considerar el desarrollo de la alfabetización sin entender el significado de la alfabetización en la cultura. En una sociedad orientada hacia lo impreso, la alfabetización de cada niño es alimentada por los nutrientes del entorno en el que crece. A la vez que cada una de ellas (las raíces)

se desarrolla... todas interactúan continuamente y se influyen mutuamente.» (pag. 32).

Otra de las características que se pueden tomar del aprendizaje informal es hacer uso de otras fuentes de comunicación que son muy utilizadas en este tipo de aprendizaje, tal como la observación, para no restringir a las formas lingüísticas la cantidad de información disponible para la persona que aprende; investigaciones hechas por Greenfield, Maynard & Childs, (2003) dan cuenta de esto. Un aspecto mucho más interesante del uso del lenguaje en la escuela es el de que su relación con actividades prácticas y referentes concretos parece ser la recíproca exactamente de la relación que se aprecia en la vida diaria, el niño ve o participa en cierto número de demostraciones del «mismo hecho» y a partir de estos ejemplos acumulados adquiere algunos modos generalizados de ejecutar la actividad en cuestión (Scribner & Cole, 1982). Precisamente este último aspecto relacionado con el uso del lenguaje en la escuela y de otras formas de comunicación podrían acortar la brecha existente entre el aprendizaje informal y el aprendizaje en la escuela, que aunque busca algunas de las características del aprendizaje formal puede tomar elementos del informal para mejores aprendizajes; lo anterior lo digo teniendo en cuenta que la poca generalización y elaboración de reglas es una de las limitantes del aprendizaje informal.

En contraste con esta limitación del aprendizaje informal, esta la gran ventaja de éste y es que tiene periodos de retención considerablemente más prolongados que los que se dan en el aprendizaje formal; la escuela puede tratar de sobrepasar esta barrera enfrentando a los estudiantes a tareas del mismo tipo repetidamente, ya que esto es lo que genera el aprender a aprender, que es lo que hace que se retenga de manera prolongada un conocimiento aprendido.

Un rasgo adicional del aprendizaje informal es que éste es incidental, aunque puede ser intencional pero poco estructurado, y por lo general es un subproducto de alguna otra actividad (Marsick & Watkins, 2001); un ejemplo de cómo se puede hacer uso de esto para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura emergente en preescolar, lo da Olivia Saracho (1999, 2002), quien ha realizado diversas investigaciones sobre alfabetización emergente, teoría que se fundamenta en los postulados de Vygotsky; en dos de sus investigaciones Saracho enfatiza la importancia de los contextos de juego para enseñar la lecto – escritura, siendo éste una actividad natural y espontánea en los niños, por lo cual posibilita

que las primeras aproximaciones de los mismos a la lectura sea muy agradable. El uso de contextos de juego en ambientes escolarizados permite que los niños necesariamente puedan desarrollar sus funciones cognitivas en la interacción con los otros. Saracho (1999), considera el juego en los niños como “una conducta social” porque los niños se ven involucrados en varias situaciones sociales como: cooperación, asistencia, afrontamiento y solución de problemas en formas apropiadas entre otras.

Otras de las características del aprendizaje informal que se pueden tener en cuenta en la escuela son: reconocer que lo afectivo así como juega un papel fundamental dentro del aprendizaje informal, también puede tenerse en cuenta en el contexto escolar, creando interacciones que fortalezcan una relación de cooperatividad, respeto y comprensión del otro (Scribner & Cole, 1982); y el tomar un sistema de valores dirigidos a la persona y no unos estándares de ejecución universalistas (Scribner & Cole, 1982);

Una propuesta para conciliar el aprendizaje formal y el informal es el modelo de la pedagogía activa; en el artículo de Host, (1982), se presenta la propuesta que hace el modelo para lograr esto. Allí se expone que un modelo pedagógico informal, basado únicamente en los aprendizajes espontáneos, no es suficiente para alcanzar los objetivos que caracterizan al pensamiento científico. Hay que encontrar una forma de articular los aprendizajes espontáneos y los aprendizajes sistemáticos, en el marco de la pedagogía activa. Se propone un modelo pedagógico basado en favorecer una serie de actividades funcionales de investigación en una situación de autonomía que responda a las necesidades de aprendizaje del alumno y sobre las cuales se construyan las redes conceptuales. Los aprendizajes sistemáticos (para la adquisición de conocimientos o de habilidades) intervienen en diferentes momentos de este proceso. Realizando la investigación didáctica adecuada, este modelo de aprendizaje puede llegar a ser operativo.

Para concluir, a lo largo de este escrito se pretendió a partir de la revisión de alguna literatura, mostrar como los cambios que se han dado en la concepción de aprendizaje (y enseñanza) desde los 70 aproximadamente, han influido marcadamente también en las concepciones que se manejan sobre aprendizaje y enseñanza de la lectura emergente; como aspecto por resaltar en este cambio de concepciones esta el interés por tomar algunas de las características del aprendizaje

informal y otras del aprendizaje formal en la escuela para posibilitar aprendizajes más funcionales de la lectura emergente.

REFERENCIAS

- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura.
- Clark, M. M. (1983). Orientaciones actuales en la enseñanza y aprendizaje de la lectura. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 3, 186 – 200.
- Correa, M.; Orozco, B.; & Conde, E. (2002). Guía conceptual para trabajar el video: La anticipación de la estructura narrativa: una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura. Grupo Lenguaje, Cognición y Afecto. Universidad del Valle - Colciencias.
- Dubois, M. E. (1987) El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Ediciones AIQUE. Argentina.
- Goodman, M. Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58, 29-42.
- Greenfield, P.M. ; Maynard, A. E. & Childs, C. P. (2003). Historical change, cultural learning, and cognitive representation in Zinacantec Maya Children. *Cognitive Development*, 18, 455 – 487.
- Host, V. (1982). El lugar de los procedimientos de aprendizaje “espontáneo” en la formación científica. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 19 – 20, 3 – 38.
- Marmolejo, R. F. (2004). Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?. En: *Fundamentos en humanidades - Universidad Nacional de San Luis*. (2004) pp. 9-30
- Marsick, V., & Watkins, K. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education*, 89, 25 – 34.
- Goodman, M. Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58, 29-42.
- Resnick L. B. (1987). The 1987 presidential address: learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 33-54.
- Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of pre-school children´s play strategies and cognitive style . *Educational Psychology*, 19, 165-181.
- Saracho, O. N. (2002). Teachers´ Roles in Promoting Literacy in the Context of Play. *Early Child Development and Care*, 172, 23-34.
- Scribner, S., & Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Revista Infancia y aprendizaje*, 17, 3 – 18.

