

EL GRUPO COMO SOPORTE DIDÁCTICO Y ORGANIZATIVO PARA LA INTERVENCIÓN EN LAS NECESIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LECTURA

**Amaia Mendizabal
José Ramón Orcasitas
Universidad País Vasco**

“La letra con sangre entra” Este estribillo medieval, todavía en uso, nos hace recordar las dificultades que aún sentimos de enseñanza en la enseñanza de la lectura. Nos hace rendirnos ante ellas, formulándonos como única solución la de “hacer sufrir” al alumnado para la consecución de la habilidad de leer.

Al hilo de las orientaciones de la LOGSE (1990), nos proponemos en este artículo, plantear el grupo como soporte didáctico y organizativo de enseñanza de la lectura. Este enfoque se sitúa en la línea del aprendizaje cooperativo en el aula y de las actividades de construcción de significados a través de la interacción con los demás. La idea de que los alumnos construyen significados a través del aprendizaje cooperativo, de la interrelación con otros ha conseguido generalizada aceptación (Lampert, 1990; Myers, 1991; Golder, 1992 y Edwards, 1993).

Para exponer nuestra propuesta nos iniciamos en la definición de la lectura: Leer es, – a nuestro entender –, descodificar lo escrito construyendo significado. Poder leer correctamente significa poder compartir las interpretaciones que los escritores hacen de su mundo, de su imaginación, de sus proyecciones, en definitiva de su “horizonte cultural”, es disfrutar de la socialización de ideas, es conocer procedimientos fundamentales para manejarse en nuestra sociedad letrada, es encontrar una fuente inagotable de riqueza para poder construir conocimientos, experiencias, sentido y significado, es... es... Y fuimos concretando el objeto de nuestro trabajo: la construcción del significado y el grupo como soporte didáctico y organizativo para su desarrollo.

La palabra “construcción” se usa para poner de relieve la acción de la mente. Este concepto se origina en la Rusia Soviética, con la Revolución. En ella se define la mente como una concepción «creativa» y no «pasiva». Aplicando sus aportaciones a la lectura, nos referimos a que el significado de lo escrito no se soporta pasivamente, sino que ha de ser «ordenado» en la búsqueda de la interpretación personal del pensamiento subyacente del escritor.

El grupo humano atrae motivos... Los motivos inicialmente no están en el texto sino en el grupo de las personas. Cada persona se acerca, inicialmente al texto, en

el momento en el que le vamos a facilitar apoyo, desde sus rudimentos comprensivos y operativos como rehaciendo un puzzle: letras-sílabas, sílabas-palabras, palabras-frases, extracción de significados, elaboración de hipótesis, representaciones visuales... . Tareas -operaciones- inicialmente complejas para una única persona en voz alta. Dichas en grupo, son oídas por otros que las codifican (auditivamente... más fácil), entienden, memorizan en secuencia, repiten... tareas que así en grupo son facilitadas.

Esta facilitación de las operaciones (por la lectura en grupo: soporte organizativo y didáctico) pone de manifiesto los mecanismos lectores, los ejemplifica para todos. El profesor ayudará a la puesta en marcha del grupo ubicándose junto a él, ejemplificando y poniendo en circulación la vida en aspectos que construyan grupo y motiven la lectura de un texto, porque allí encontramos 'respuestas' a problemas verificados. Tanto los mecanismos lectores como el sentido del lenguaje que nos vive, que nos habla, los encontramos en el grupo social que así, recreado, facilitará el aprendizaje lector individual. El sentido no está en el texto para un neo-lector que aprende. El sentido está en la comprensión que del texto hace un grupo social. Aprender es pertenecer. Es estar vinculado... sólo desde esta vinculación grupal el lenguaje es lenguaje, porque explicita (con sentido verificado) una definición de la situación y de sí mismo (en ella). Aprender es un vivir asociado que amplía los sentidos a través de nuevas pertenencias... Un vivir asociado en el lenguaje (Maturana).

Hemos empleado en el párrafo anterior -al final- la palabra 'verificados'... pueden pensarla individualmente ¿cual será su sentido?... Pero si se vinculan al pensamiento latinoamericano a través de I. Ellacuría podrán comprender cabalmente lo que queremos decir cuando empleamos este término suyo. Sólo perteneciendo a un grupo que decodifica y codifica lenguaje, el Lenguaje llega a vivirmos y por ello aprehendiéndonos lo aprehendemos. Es verdad que en la vida cotidiana de los ciudadanos sólo un 15% de los intercambios de lenguaje son textuales, mientras que en la escuela este porcentaje se invierte al 85%... Por ello debemos construir grupos que den soporte y doten de motivos a esta propuesta fundamental para el aprendizaje. Grupos que nos harán ser personas por vivirmos-verificarnos sociales. Grupos de pertenencia, desde los que nos verificaremos con valor y en valores. Sólo así, verificándolos, en lo cotidiano aprendemos humanidad.

La práctica de la lectura en grupo es un proceso social, realizado por el alumnado y acompañado en ocasiones por el profesorado, que nos permite la construcción social del significado de la lectura. Se trata de estimular el intercambio de estrategias constructivas y resultados construidos, que a su vez nos construyen personal y grupalmente. Se trata además, de un soporte organizativo desarrollado en un sociosistema sobre el cuál la lectura actúa. Un grupo de alumnos que comparte el mismo campo de lectura aunque no necesariamente la misma lectura, ni el mismo ritmo de ésta, ni los mismos objetivos... Un grupo de alumnos que tiene la suerte de ser heterogéneo, como todo grupo, y que por tanto, tiene la suerte de tener en él distintos intereses, motivaciones, capacidades de descodificación de símbolos, capacidades de construcción de significados..., la suerte de una gran fuente de enriquecimiento cultural.

Hasta ahora las investigaciones sobre las dificultades de lectura se han centrado fundamentalmente en la descripción de las dificultades internas individuales del sujeto lector. Se interpretan las dificultades de lectura como carencias o alteraciones de las capacidades internas del individuo a la hora de descodificar o de comprender el texto escrito. La intervención sobre dichas dificultades se desarrolla desde la evaluación de las capacidades deficitarias y propuesta de tratamientos compensatorios y reeducativos.

Sin embargo, somos conscientes de que el aprendizaje de la lectura se puede desarrollar en situaciones educativas interactivas, no tan individuales, procediendo a estimular y promover los procesos de desarrollo internos desde una perspectiva contextual, en la que tienen parte el individuo que aprende y los agentes educativos, así como las peculiaridades de los contenidos de aprendizaje, y nos remite a una interpretación de las Dificultades de Aprendizaje como Necesidades Educativas, distinta a la anterior.

El grupo como soporte organizativo de la lectura permite una inmejorable posibilidad de intervenir en las dificultades de construcción de significados, y en concreto en algunas de las dificultades de lectura, debido a que la socialización de las interpretaciones exige el uso del lenguaje y se exteriorizan con ello las dificultades de organización, de la percepción y de la memoria, las de sacar conclusiones, las de hacer deducciones, las de construcción sintáctica... La lectura eficaz se interioriza con el desarrollo de todas estas capacidades. Solamente un método comunicativo de la lectura facilitará el soporte didáctico necesario e insustituible, tan complejo de programar estructuralmente.

La comunicación es considerada como un factor del desarrollo mental. A través del proceso de comunicación con los otros miembros del «colectivo» se socializa la interpretación subjetiva de la lectura; siempre a través de este proceso de comunicación en el interior del colectivo, y del colectivo con el enseñante, los «escolares» toman conciencia de la insuficiente claridad y precisión de sus conceptos, de las contradicciones que éstos determinan, del hecho de que a menudo utilizan estrategias inadecuadas para interpretar nuevos aspectos de la realidad.

La principal tesis de Vygotski suena paradójica: *“para explicar las formas más complejas de la vida consciente del hombre es imprescindible salir de los límites del organismo, buscar los orígenes de esta vida consciente y del comportamiento ‘categorial’ no en las profundidades del cerebro ni en las profundidades del alma, sino en las condiciones externas de la vida y, en primer lugar, de la vida social, en las formas histórico-sociales de la existencia del hombre”* LURIA, A. R. (1979) *Conciencia y Lenguaje*. Pablo del Río, Madrid, p.22....

Analizando dentro del lenguaje socioculturalista (Vigotsky, 1962), una vez dominada una habilidad determinada, independientemente del grado de implicación cognitiva que haya sido necesaria para adquirirla, se abre la posibilidad de utilizarla no solamente con una función interspsíquica sino intrapsíquica. Con la lectura podemos establecer un diálogo desde “mi” comprensión con sentido con el del “otro”. Y este diálogo cubre buena parte del sentido de esta propuesta didáctica. La misma comunicación en el interior del grupo desempeña, como ya se ha subrayado, un papel fundamen-

tal en la realización del proceso creativo del significado. El grupo en cuanto tal, es el centro de este proceso de comunicación y de formación. Construcción y motivación coinciden.

Partiendo del hecho íntimo e individual de la lectura, el grupo se presenta como un andamiaje que facilita estrategias de comprensión y proporciona motivación al comunicar a los demás el funcionamiento de nuestro ejercicio interno. Nuestra peculiar emoción de lo escrito enviará diferentes emociones al grupo, hipótesis de desarrollos, intenciones y comprensión de las situaciones leídas. Facilitará representaciones visuales de descripciones tanto emocionales como físicas, describirá diversas maneras de comprender los conflictos planteados tanto en la superficialidad como en lo subyacente... En definitiva una lectura compartida modifica la particular visión individual de la realidad ampliando y enriqueciendo el campo de las estrategias de comprensión subjetivas y colectivas.

Tomemos por ejemplo una lectura dramática. En el grupo se asignarán diferentes roles para que de su lectura contrastada vayan surgiendo, por enfrentamiento, los conflictos dramáticos que el texto plantea. La interacción con que cada actor comunica su comprensión de las frases genera un clima. La diversidad de comprensiones del grupo, -planteada desde la diversidad de conocimientos previos, construcciones conceptuales, interpretaciones de entonación...-, amplía innumerablemente las posibilidades de significado de una frase, de una secuencia o de todo un texto. El grupo analiza, discute y finalmente acuerda cuál va a ser el sentido que desea expresar.

Si de una novela de suspense se tratara, la lectura socializada planteará, a través del desarrollo del guión, numerosas hipótesis argumentales predictivas, elevando el nivel de intriga, que atraparà la atención del lector, aumentando así la motivación por la lectura tanto individual como colectivamente y alcanzando el escrito su mayor valor.

Y si compartiéramos la lectura poética,...

Este soporte que parece obvio, algo nacido del sentido común es, sin embargo, poco utilizado en la enseñanza. Nos permite además trabajar con grupos muy diversos puesto que no exige las mismas capacidades en el alumnado y facilita relaciones y motivaciones.

Interminables campos se abren ante la lectura en grupo. Su práctica puede considerarse como un ayuda o soporte didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la lectura, pero también como soporte del deleite de la misma, del placer de compartir, a lo largo de toda la vida.

Y al disfrutar de ello conjuntamente contribuimos a evitar el cada día más preocupante analfabetismo funcional del que alardea curiosa y peligrosamente incluso el actual presidente de los EEUU, el señor Bush al declarar que no ha leído nunca un libro.

Además, -lo sabemos por el último trabajo de Piaget-, la cooperación favorece

el desarrollo del sentido moral en el niño. Investigaciones posteriores han establecido que la capacidad del niño para controlar su propio comportamiento surge ante todo en el juego colectivo, y que sólo después se desarrolla como fuerza interna el control voluntario del comportamiento.

La tarea del enseñante no es presentar el significado de la lectura como conceptos nuevos ya contruidos, sino facilitar las estrategias de comprensión utilizadas personalmente y en el grupo social en el que se comparte la lectura, para construir desde las contradicciones e incertidumbres originadas en el proceso, un significado grupal. En cualquier caso hay que entender que los contenidos que los alumnos reciben del profesor son una versión de los productos de la comunidad científica. No en vano los docentes tienen que comportarse respecto a su alumnado más como “*embajadores de la vida de la mente, que como expertos*” (Strike, 1993: 268).

Una de las labores fundamentales del profesorado que interviene en la enseñanza de la lectura es hacer sentir tanto al grupo social como a cada uno de los alumnos, capaces de afrontar la labor. No hay la menor duda, según los psicólogos soviéticos, salvo en casos de lesiones fisiológicas diagnosticables con certeza, de que cualquier «escolar» es capaz de construir los nuevos conceptos con tal de que se encuentre en una etapa suficientemente avanzada del desarrollo ontogenético.

Ya en el Renacimiento, Alberti reconoce en la lectura el más fundamental instrumento de convivencia social. Considerando que la lectura en esta época es patrimonio de muy pocos (poderosos o eclesiásticos) comprendemos el argumento de Alberti en su más profundo sentido de socialización de la lectura:

“Ninguna fatiga más remuneradora, si fatiga puede llamársela más bien que deleite y recreo de ánimo e intelecto, que la de leer y repasar cosas buenas: resulta uno abundante en ejemplos, copiosos en sentencias, rico en persuasiones, fuerte en argumentos y razones; se hace uno oír; está entre conciudadanos y se le escucha de buen talante, se le admira, se le ama. No prosigo que sería largo el decir cuánto sean las letras no digo útiles, sino necesarias a quien rige y gobierna las cosas; ni describo hasta qué punto son ornamento de la República...”

Y habla de fatiga, y nosotros nos atreveríamos a hablar de esfuerzo en la lectura. Consideramos que nada se construye sin esfuerzo. La lectura exige constancia, exige emplear energía mental. Exige voluntad. Y esto es algo que el alumnado debe saber. No todas las actividades humanas se pueden reducir a juego. Además el esfuerzo no es incompatible con el interés, antes bien es un signo y un aspecto sustancial de éste. Y exige una atención muy centrada ya indicada por Vives en el Renacimiento:

“Nunca leas nada con el alma fuera de ti o engolfada en otras preocupaciones; todo tú está en la lectura, en la cual a tres cosas tienes que atender: a las palabras, a los modismos y al sentido para examinar detenidamente de qué voces usan para tratar de qué cosas y de qué

frases y modos de hablar” (Sobre el alma y la vida p.328-329).

Nada hay a nuestro entender más enriquecedor que el sugerente mundo interno que ofrece y enriquece la lectura.

Cuando aprendemos a leer, a escribir, y operar con otras formas de comunicación, cuando aprendemos los fundamentos de la ciencia, asimilamos una experiencia individual y social, que no podríamos interiorizar ni siquiera en una millonésima parte, si su desarrollo estuviera determinado sólo por la experiencia que puede alcanzarse mediante una interacción directa con el ambiente. Ofrezcamos pues al alumnado el camino para encontrar con cierto esfuerzo claro, este gran placer.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER, J. (1986) *Actual minds, posible words*. Cambridge; MA: Harvard University Press.
- EDWARDS, D. (1993) But Wath Do Children Really Think? Discourse Analysis and Conceptual Content in Children' s talk. *Cognition and Instruction*, 11, __, 207-225.
- ELLACURIA, I.; SOBRINO, J. (1990) *Mysterium liberationis*. Trotta, Madrid.
- GOLDER (1992) Production of Elaborated Argumentative Discourse: The role of Cooperativeness. *European Journal of Psychology of Education*, 7, 1, 51-59.
- LAMPERT (1990) When the problem is not the question and the solution is not the answer: *Mathematical knowing and teaching*. *American Educational Research Journal*, 27, 1, 29-63.
- LURIA, A.R. (1979) *Conciencia y lenguaje*. Pablo del Río, Madrid.
- MATURANA, H. (1990) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen, Santiago de Chile.
- MATURANA, H. (1995) *La realidad ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Anthropos. Barcelona.
- MYERS (1991) Cooperative learning in history and social sciences: And idea whose time has come. *Canadian Social Studies*, 26, 2, 60-64.
- PÉREZ Y GÓMEZ (1992:73) "El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula". Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata: 63-77.
- SOLE, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona-. Graó.
- STRIKE, K.A. (1993) Professionalism, Democracy and Discursive Communities: Normative Reflections on Restructuring. *American Educational Research Journal*, 30, 2, 255-275.
- VIGOTSKY, L.S. (1962): *Thought and language*. New York: Wiley.
- VIGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica-Grijalbo.