
¿CÓMO LEER Y ESCRIBIR PARA UN PROGRAMA RADIAL?¹ EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN VENEZUELA

Francisca Morela Fumero Castillo²

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay, Venezuela

Fecha de Recepción Septiembre 10, 2013

Fecha de Aprobación Octubre 10, 2013

RESUMEN

Conocer el mundo de la radio es conocer sobre el entramado que implica leer y redactar textos acordes con la intención del programa que se desea transmitir. Con esta idea surgió la inquietud de evaluar la radiodifusión como estrategia de aprendizaje en la lectura y escritura. En esta investigación participaron un grupo de niños que tuvieron “dificultades para aprender a leer y escribir”. Ante este contexto, se decide usar la radiodifusión –mediante la participación en un programa radial como herramienta auxiliar de aprendizaje cooperativo. Esta investigación trabajó con el método investigación-acción. La evaluación concluyó que se disminuyen las dificultades en lectura y escritura cuando se emplean estrategias de aprendizaje extra cátedra.

Palabras clave: Leer y escribir, programación radial, aprendizaje cooperativo

HOW TO READ AND WRITE FOR A RADIO PROGRAM? PEDAGOGICAL EXPERIENCE EDUCATION WITH PRIMARY EDUCATION CHILDREN IN VENEZUELA

ABSTRACT

To get to know about the world of radio is to know about the fabric that involves reading and writing texts chords with the intention of the program you want to transmit. With this idea arose the concern to assess broadcasting as a learning strategy in reading and writing. This investigation involved a group of children who had “difficulties in learning to read and write”. In this context, it was decided to use broadcasting -through participation in the radio program as an auxiliary tool of cooperative learning. This research was addressed through the action-research method. It is concluded that the problem decreased the difficulties of reading and writing when learning strategies are used.

Key Words: Read and write, radio programming, cooperative learning

¹ Investigación derivada del proyecto macro titulado “Producción escrita en espacios intersubjetivos virtuales y presenciales”. Línea de Investigación: Análisis del Discurso y Tipología Textual.

² Doctora en Educación, magíster en lingüística. Profesora Titular del instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” de Maracay de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Investigadora del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Dr. Hugo Obregón Muñoz (CILLHOM). ffumerocastillo@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje en el ser humano es un proceso que comienza en los primeros días de vida y es base y sustento para el desarrollo de otros procesos cognitivos tan importantes en etapas educativas posteriores (entre ellos, aprender a leer y escribir).

Ciertamente, cuando ocurre la adquisición del lenguaje éste es por excelencia uno de los medios más importantes en la comunicación entre las personas. A través de esa adquisición no solamente se expresan emociones, sentimientos, pensamientos, sino que se representa, construye e interpreta el mundo en que se vive. En el desarrollo del ser humano, el lenguaje transita desde una función principalmente afectiva e individual a una función cognitiva y social.

Cada palabra o frase que pronuncia o comprende el ser humano se relaciona con varios componentes morfológicos y sintácticos que, a su vez, implican diversos tipos de conocimientos de su realidad. Estos conocimientos que son parte del mundo social y cultural del niño son paulatinamente incorporados y utilizados por él permitiéndole conocer, aprender, imaginar y sobre todo, comunicarse con otros.

Hasta aquí se señala lo que “normalmente” ocurre en el ser humano como la esencia que evoluciona en esos primeros años de vida. Pero, ¿qué sucede con aquellos seres que no han logrado completar dicha evolución estándar cuando ingresan al sistema escolar? Es decir, “hay una edad promedio para aprender a leer y escribir” y aquellos que no lo logran son etiquetados con “dificultades para aprender”. Luego, ¿cómo incluir a niños en etapas escolares donde son calificados con “dificultades para aprender”? En este particular, aun cuando nuestra sociedad y leyes contemplan la inserción de individuos con diversidad cultural y cognitiva en los contextos regulares educativos, el docente no está lo suficientemente preparado para abordar a niños que en condiciones constantes distintas a lo que se considera “normal” por la sociedad, puedan ser atendidos por igual. (Broyna, 2009). En otras

palabras, en las condiciones que frecuentemente evoluciona el ser humano. Entonces, ¿cómo trabajar con estos niños? ¿Qué hace el docente para resolver tal dificultad en estos estudiantes? Antes de responder estas interrogantes, es necesario ubicar el contexto de estudio que se desea abordar. El propósito es reubicar estas preguntas en un contexto geográfico particular.

El contexto a investigar está en una zona regional de los llanos venezolanos. Allí hay escuelas de educación primaria en zonas poco urbanizadas sin ser catalogadas como rurales. La impartición de los programas curriculares son los mismos por igual para todo el territorio nacional. No obstante, se desea que dichos currículos se adapten a la realidad social, cultural y geográfica del estudiante. Pero, hay un aspecto en común que une a todos los estudiantes de las escuelas de educación primaria: las dificultades para aprender a leer y a escribir. De allí que se creó un programa psicopedagógico para dichas escuelas con el fin de coadyuvar al docente y al estudiante en la superación de las dificultades de aprendizaje en torno a la lectura y escritura. Se trata de apoyarlos en el progreso del aprendizaje en la producción escrita y comprensión lectora. Para ello se crea un “aula integrada”. Dicha aula es un espacio similar a la de sus clases regulares; no obstante, cuando *los estudiantes que presentan dificultades para la lectura y escritura* son convocados a esta aula integrada; estos estudiantes saben que serán separados de sus compañeros de clase por unas horas (por lo general, son dos horas).

Pero, lejos de separarlos de sus compañeros de aula regular, lo que se desea es los estudiantes cohabiten en un mundo de aprendizaje cooperativo (Coll y Monereo, 2008) donde todos tengan las mismas oportunidades de comunicarse con equidad de condiciones. Ello repercutirá en las relaciones interpersonales y en el fomento del uso del lenguaje como un medio para insertar a los estudiantes que necesitan ser “aceptados” como tal y no como seres “anormales” que son excluidos (del aula regular) en una sociedad poco comprensiva ante las diferencias. A pesar de esta situación, no se trata de *incluir al otro o de aceptarlo por obligación*. Se trata

de procurar, en aras de la condición humana que posee, reconocerlo como un ser social.

Sobre la base del propósito específico “diagnosticar las dificultades de aprendizaje sobre lectura y escritura en niños remitidos al aula integrada” previo al propósito principal de “evaluar la radiodifusión como estrategia de aprendizaje en la lectura y escritura”, se elaboró una matriz sobre Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas con el propósito de examinar a un grupo de niños (cincuenta y tres (53) en total) que asisten al aula integrada y que acuden a una escuela semiurbana de la región de Los Llanos en Venezuela. Se detectó lo siguiente:

Tabla 1. Debilidades y Oportunidades de niños y niñas en lectura y escritura.

| DEBILIDADES | OPORTUNIDADES |
|--|--|
| Rechazo hacia el “libro de lectura”, por lo tanto, hay dificultades graves para comprender textos orales y escritos. | Promoción de la lectura de modo más agradable. |
| No gustan de copiar largos textos para evitar los errores ortográficos. | Recurrir a situaciones cotidianas para producir textos auténticos. |
| Abandono de lecturas como cuentos, poemas. De igual modo, escasa competencia léxica. | Rescatar el valor del acto de leer para promocionar los valores de la sociedad. |
| Las maestras suelen gritarles porque no se aprenden la lección. | Incorporación de las docentes a actividades de lectura y escritura de modo ameno y sin presiones. |
| No encuentran incentivo para formarse en comprender la lectura de textos. | Motivar a los niños a leer textos recreativos que les permita tomar en cuenta la importancia de aprender. |
| Los niños consideran que la escuela es aburrida. | Recurrir a la creación de programas radiales en el aula para dramatizar situaciones de la vida diaria. |
| No tienen un espacio para conversar con sus compañeros de temas que les gustaría aprender. | Promover espacios de lecturas que configuren los valores sociales con el fin de reflexionar sobre sus actitudes. |

Fuente: Fumero, 2012

De lo anteriormente expuesto se deduce la necesidad de un compromiso con la lectura. La intención de tal compromiso se deriva sobre la base de que el estudiante encuentre sentido a los textos y que disfrute con ese descubrimiento. Por supuesto, también se constató que la Biblioteca Escolar que posee la escuela solo es visitada únicamente para lecturas obligadas por el docente según el área de conocimiento. Esto es preocupante porque induce en el estudiante la imposición de lecturas poca “atractivas”. En ello implicó sólo el uso de lecturas eferentes. Es decir, lecturas que permitieran responder cuestionarios dictados por la docente con la intención de investigar sobre un tema particular. Esto redundaría en el uso poco adecuado e idóneo en cuanto a descubrir que en la biblioteca se hallan otros tipos de textos que pueden convertirse en recursos o herramientas que apoyen la recreación y el deleite en la búsqueda de otra información ajustada a su entorno social y cultural. En vista de esto, en el siguiente cuadro, se resume el canon que se manifestó en las debilidades encontradas en el grupo de 53 niños que dicen tener “dificultades en la lectura y escritura”.

Tabla 2. Matriz que se genera de las Debilidades halladas

| PROBLEMAS PEDAGÓGICOS QUE CONTRIBUYEN A LAS DEBILIDADES |
|--|
| • Imposición de un mismo ritmo lector y de comprensión a todo el grupo. |
| • Uniformidad excesiva de los tipos de texto. |
| • Insuficiente ejercitación de las destrezas lectoras en cuanto al disfrute |
| • Selección inadecuada de las lecturas no acordes con los intereses del niño |
| • Ausencia de evaluación del hábito lector y de la escritura |

Fuente: Fumero, 2012

Si se analizan algunos de los elementos necesarios para el aprendizaje de la lectura, se observa que el docente suele limitarse al conocimiento de los diferentes tipos de clases de palabras; sustantivos que nombran, adjetivos que describen, verbos que reflejan las acciones, estados. O, en otros casos,

redacta preguntas relacionadas con la historia o con el contexto ambiental por comentar cómo es usada una biblioteca o cómo suelen ser las clases en el aula regular. Esto no basta para el incentivo con respecto a la comprensión de significados ni menos para la producción escrita de textos con propósitos específicos. De aquí se desprende que para realizar una *buena* comprensión hay que saber qué función realiza cada palabra utilizada por el autor en el contexto, qué significa el empleo de esas palabras dentro de cada enunciado y qué relaciones existen entre ellas.

De la misma forma, se tendrá en cuenta la privada relación de la ortografía con los demás componentes a la hora de escribir. Esto por cuanto es la preocupación manifestada por los docentes al momento de remitir al estudiante al aula integrada. Aun cuando ello no es impedimento en la comunicación humana, es necesario que se conozca las relaciones ortográficas a través de la lectura comprensiva. (Carlino, 2000) Además, es necesario considerar que la lengua materna es un eficaz medio de comunicación y de elaboración del pensamiento y un importantísimo componente de la nacionalidad, profundamente ligada a la identidad, a la cultura; por lo que es considerada como una poderosa herramienta de trabajo, imprescindible en el aprendizaje de todas las asignaturas del currículo de educación primaria. Por lo tanto, la ortografía debe considerarse un aspecto relativamente importante a la hora de comprender los significados; pero, no debe ser obstáculo ni causa para reprobar al estudiante. Obsérvese la siguiente matriz que permitió evidenciar las fortalezas y amenazas en torno a las oportunidades que se mencionaron en el Tabla 1. Esta matriz fue construida por quien suscribe en conjunto con los estudiantes y docentes que trabajan en el área de psicopedagogía.

Tal como se puede leer en la Tabla 3, se trata de coadyuvar a los 53 niños que son remitidos al aula integrada de la escuela antes mencionada y, que en su mayoría, tienen dificultad para leer y escribir. Pero, lejos de separarlos de sus compañeros de aula regular, lo que se desea es cohabitar en un mundo de aprendizaje donde todos tengan

las mismas oportunidades de comunicarse con equidad de condiciones. Ello repercutirá en las relaciones interpersonales y en el fomento del uso del lenguaje como un medio para insertar a seres humanos que necesitan ser “aceptados” como tal y no como seres “anormales” que son excluidos (del aula regular) en una sociedad poco comprensiva ante las diferencias. No obstante, no se trata de *incluir al otro o de aceptarlo por obligación*. Se trata de procurar, en aras de la condición humana que posee, reconocerlo como un ser social.

Tabla 3. Matriz de evidencias fortalezas y amenazas relacionadas con las oportunidades de la tabla 1.

| FORTALEZAS | AMENAZAS |
|---|--|
| Presencia de la radiodifusión en la región a través del Programa radial “Hablemos de Escuela, Familia y Comunidad”. Dicho programa es creado y dirigido por el docente H.M. | Disposición del tiempo para la participación de los niños en el programa. |
| Disposición de los niños a participar como lectores activos de textos recreativos. | Posible indisposición de algunos niños a participar en la lectura de textos. |
| Integración de padres y representantes para el acompañamiento de sus hijos en actividades extra cátedra. | Cansancio o poca disposición de algunos padres y representantes para el incentivo por la lectura y la escritura. |
| Disposición de los niños para superar su rechazo a la escritura y lectura mediante la creación de guiones para el programa de radio mencionado. | Poca habilidad para creación de guiones radiales por la pobreza léxica. |
| Existencia de acompañamiento pedagógico a los niños en cuanto a la escogencia de textos recreativos e informativos. | Poca disposición de los docentes para el incentivo y/o promoción de lecturas que permitan a los niños enriquecer su vocabulario. |

Fuente: Fumero, 2012

Ante ello, se considera que la radiodifusión – como instrumento de comunicación- podría socorrer a sujetar las barreras del aprendizaje de la lectura y escritura. En este sentido, se desea entablar un canal de comunicación en la comunidad en general y en la educativa en particular, que permita auxiliar a estos estudiantes enviados al “aula integrada”. Sin embargo, la idea no es reconocerlos con la etiqueta de “estudiantes con dificultades de aprendizaje”, sino más bien hacer que ellos se acerquen al “gusto por la palabra” a través de lecturas edificantes que permitan el discurrir en la adquisición de un lenguaje fluido (comprensión) y construido (producción) formalmente.

Continuando con el diagnóstico, se escucharon enunciados entre los docentes de educación primaria -de una escuela situada en la región llanera de Venezuela- que exponían “no sabe leer y ya tiene edad suficiente para aprender”, “no quiere aprender, tiene dificultades para hacerlo”, “no puedo con este niño. No quiere aprender y lo único que hace es interrumpir en las clases”, “este niño no lo puedo tener. No sabe leer y no puedo atrasar mis objetivos por él”. Entre tantos enunciados declarativos, decido emplear la radiodifusión como estrategia auxiliar en el aprendizaje del quehacer pedagógico para ayudar a esos niños que son calificados con el apodo de *niños difíciles que no aprenden a leer ni a escribir*. Cabe destacar que el aula integrada en una escuela de la zona de Los Llanos venezolana (se reserva el nombre para respetar su identidad) acuden cincuenta y tres (53) niños de educación primaria. En su mayoría, son niños que van desde cuarto grado al sexto grado. Por supuesto, este número de estudiantes constituye una cifra ínfima; pero, alarmante porque en la escuela la matrícula no es tan alta. A lo sumo llega a 200 estudiantes distribuidos en doce secciones (de primer a sexto grado) entre ambos turnos. Causa extrañeza que estos niños de cuarto a sexto grado tengan dificultades para leer y escribir en grados avanzados; pues, a ellos no se les manifestaron tales dificultades en sus estudios anteriores. De ello hay prueba cuando en la revisión de las fichas técnica-académicas, reportada por los docentes que atendieron la prosecución académica de estos

niños en los tres primeros grados, no existe algún indicio de informar sobre tales problemas.

No obstante, estos 53 estudiantes de 4to. a 6to. grados presentan dificultades en la lectura y la escritura. De hecho, el retraso en la comprensión (leer/ escuchar) y la producción (escribir/ hablar) no sólo entorpece el progreso escolar, sino que tiene efectos a largo plazo; en ello trasciende lo que suele denominarse fracaso escolar. Éste es el primer peldaño para el desmoronamiento social por sus efectos en el auto-reconocimiento de los niños, en sus metas y aspiraciones, en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones relativas a su futuro académico y profesional. (Celdrán Clares y Zamorano Buitrago, 2009). Para Carlino (2001: 24), “...leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Y en tanto no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar”.

La anterior cita corrobora que el acto de leer (desde el proceso de comprensión) y escribir (desde el proceso de producción) parte del hecho de que la práctica docente es una práctica mediada por el lenguaje. La tarea principal y cotidiana debe consistir en comenzar una comunicación presencial con sus estudiantes (en ella debe sobresalir la intencionalidad del texto tanto oral como escrito), basada en la reformulación de contenidos específicos de la asignatura que ha de impartir, de acuerdo con las características de los destinatarios de sus clases. En este sentido, la práctica pedagógica del docente es –en primer lugar- una tarea comunicativa y didáctica; en segundo lugar, el uso del lenguaje es relevante por cuanto es el instrumento mediador entre quien enseña y en aquél que aprende. Efectivamente, la lengua como herramienta social es el vehículo para evaluar el proceso de producción y de comprensión de significados entre interlocutores (docente y estudiantes). Los procesos de producción y de comprensión pueden estar mediatizados por situaciones culturales diferentes. Como tal, el lenguaje (lo comunicado intersubjetiva e interrela-

cionadamente) se convierte en un instrumento de acceso a una cultura. De allí que la lengua –como lo constituido de modo social, creada arbitraria y convencionalmente- es una realidad en perpetuo movimiento, que no existe ni significa fuera de cada una de las interacciones humanas en las que es utilizada.

En particular, resulta un tanto complejo saber qué sucede con los estudiantes que no pueden aprender a “un ritmo normal” a leer y escribir. Muchos serán los interrogantes en cuanto a cuáles son las estrategias que el docente suele implementar para solventar este escollo académico. Sobrepassaría tantas experiencias vividas como contadas por los docentes en cuanto a su frustración como formador de valores, de incentivos académicos y de fracasos escolares que suman a su labor. Empero, cuando en el aula hay niños con diferencias cognitivas, el docente suele estar imposibilitado para resolver el problema. De allí que han de implementarse otras estrategias de aprendizaje que retrate la importancia de comunicarse con el otro de un modo efectivo. No basta solo con la transmisión de conocimientos sobre la “cientificidad de las asignaturas”. Es importante insertar al niño en otras acciones comunicativas que les hagan sentir la importancia de leer y escribir para generar modos de comunicación y el conocimiento científico desde su cotidianidad.

En este mismo orden de reflexión en torno a la comprensión y producción, muchas de las habilidades cognitivas para leer y escribir (entre ellas, observar, analizar, ordenar, clasificar, representar, memorizar, interpretar, evaluar) son aprendidas no desde el entorno escolar *per se*, sino de la cotidianidad o quehacer diario del estudiante fuera del aula de clases. ¿A qué se debe esto? Sin temor a equivocaciones ni con falsos juicios, en la actualidad educar no es solo tarea de la escuela ni tampoco lo que se transmite va a la par con lo que vive el niño en su hogar; y en el discurrir de las múltiples lecturas que suele hacer el niño desde la televisión (con los programas transmitidos por distintos canales internacionales) y desde la web 2.0 no impide que el niño o niña lea a “su modo”

distinto a como lo lee al “modo de la maestra”. (Fumero, 2011).

A pesar de todos estos posibles recursos, no todos tienen o pueden acceder al mundo televisado o a la web. Pero, saben y conocen por otros medios sobre lo que se genera en el exterior de su mundo real. El medio que más alcance tiene en zonas semiurbanas es la radiodifusión. Esta puede catalogarse como un instrumento estratégico para insertar a la sociedad escolar en un submundo de aprendizaje distinto o parecido a lo transmitido en clase. Por ello, escribir y leer serían tareas que pudieran efectuarse desde tres aspectos: para escribir: (a) escritura práctica (planillas bancarias, copiar recetas, anotar instrucciones para llegar a una dirección, entre otras tantas escrituras); (b) escritura científica (responder a un cuestionario sobre una asignatura particular, parafrasear un cuento, opinar por escrito sobre una lectura, etc); y, (c) escritura literaria (escribir textos poéticos, redactar y ensayar un guión teatral; escribir sobre la belleza de la naturaleza...) (Fons Esteves, 2008); para leer: (a) lectura parafraseada (relatar lo que comprendió del texto escrito, leer las acciones de otros mediante gestos, interpretar colores, objetos...); (b) lectura literaria (escenificar personajes, entonar canciones, poemas...); (c) lectura científica (interpretar fenómenos geográficos, analizar consecuencias sociales históricas, comprender la lógica de las acciones humanas...). Estas formas de escritura y lectura conllevan a las relacionadas con la autonomía de vivir lo conocido y descubrir lo desconocido. No se trata sólo de leer y escribir, sino de formar lectores y escritores.

En líneas generales, la intervención educativa debe contemplar la diversidad de los intereses y necesidades de los estudiantes. Con ello se atiende y garantiza una atención personalizada; pero, sin excluirlos del colectivo al cual pertenece.

De allí que la idea sobre la radiodifusión como estrategia auxiliar de aprendizaje en la formación de lectores y escritores, en particular, permitiría ensayar las múltiples posibilidades de ampliar el espectro de estrategias de aprendizaje con

propósito educativo. En este sentido, existe un programa de radio denominado *Hablemos de Escuela, Familia y Comunidad*. Este Programa Nacional Independiente (PNI) nació en la televisión de la región de los llanos venezolanos. Estuvo por dos años en la televisión privada denominada *Televisora Comunitaria de Calabozo* (TCC). Luego, por razones de índole política es sacado del aire. No obstante, la insistencia de quien suscribe y del creador del programa, Prof. H.M, se decide colocarlo en la Frecuencia Modulada 103.3. Es un programa que trata temas que afectan a la comunidad regional y que toma en cuenta la escuela como espacio para la formación de ciudadanos y a la familia como la célula propulsora de valores sociales. De allí nace el pensamiento y el deseo de apoyar al docente en cuanto a motivar a esos niños a salir de esa aula integrada a la formación de lectores y escritores.

La idea giró en torno a la invitación de esos niños que son catalogados con *dificultades para aprender a leer y a escribir*, para que puedan superar esas barreras. Es, en otras palabras, una estrategia auxiliar donde las actividades de aprendizaje (en las que incluye el desarrollo cognitivo y motivacional) van a la par de las actividades de enseñanza que el docente propone en el contexto educativo formal. (Escoriza Nieto, 1998; Nemirovsky y otros, 2009). Sin olvidar que el ser humano aprende según sus necesidades que afectan su ritmo para aprender y que son motivados para insertar el conocimiento formal en su cotidianidad. (Vygotsky, 1984)

Se considera, entonces, que los interrogantes ¿qué hacer ante esa realidad? ¿Qué acciones o actividades implementar para vencer tales dificultades? ¿Habría un medio que pudiera co-condicionar el lenguaje – en este particular, adaptado por la lectura y escritura- para insertar valores sociales en la aceptación del otro? Si así se pudiera hallar ¿qué resultados se acertarían en beneficio de los niños que tienen “dificultades para aprender”?, tendrán respuestas en el uso de la radiodifusión como una de las tantas estrategias auxiliares de aprendizaje cooperativo en el quehacer pedagógico.

Tal situación hace evidente la necesidad de generar herramientas, entornos de aprendizaje y propuestas pedagógicas que estimulen la adquisición de competencias comunicativas reflejadas en destrezas para hablar, escuchar, leer, y escribir. (Torres Lima, 2008). En este caso se propone la radiodifusión como una estrategia auxiliar de aprendizaje del quehacer pedagógico para contribuir al progreso de competencias (en especial, leer y escribir) en el niño que asiste al aula integrada. Ello con el fin de agilizar el aprendizaje de la lengua de sus padres, tratando de que domine con más habilidad y destreza las palabras y pueda comunicarse con mayor facilidad muy a pesar de las limitaciones que posea.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Antes de iniciar el fundamento metodológico, es necesario insertar la teoría sociocultural. Importante es destacar que Vygotsky es su creador. Este autor explicita que las *dificultades del ser humano* tienen su abordaje en lo socio-cultural: “caracterizar los aspectos típicamente humanos del comportamiento para elaborar hipótesis de como esas características se forman a lo largo de la historia humana y se desarrollan a lo largo de la vida del individuo” es el objetivo de la teoría (Vygotsky, 1996, p.25).

Para Molón (1995), que tiene diferentes lecturas de la obra de Vygotsky, asume que, por lo menos, existen dos tipos de determinación del sujeto: la interacción con otros sujetos y el lenguaje. De esas determinaciones resulta el sujeto interactivo, es decir, aquel que no es ni activo y ni pasivo, y que es constituido en la y por la relación interpersonal, y el sujeto semiótico, “sujeto constituido en la y por el lenguaje, siendo que apareció como sujeto resultante de la relación (...), y como sujeto constituido en la relación constitutiva EU-OTRO, en una relación dialéctica” (p.106).

En ese orden de ideas, es legítimo comentar que las funciones psicológicas elementales son de origen biológico; ellas están presentes en los niños y en los animales. Se caracterizan por las acciones involuntarias (o reflejas); por las reacciones inmediatas (o automáticas) y sufren control del ambiente externo.

En compensación, las funciones psicológicas superiores son de origen social. Éstas están presentes solamente en el ser humano. Dichas funciones se caracterizan por la intencionalidad de las acciones, que son mediadas. Ellas resultan de la interacción entre los factores biológicos (funciones psicológicas elementales) y los culturales, que evolucionan (y se transforman) en el transcurrir de la historia humana. De esa forma, Vygotsky (ob.cit.) considera que las funciones psíquicas son de origen sociocultural, pues resultaron de la interacción del individuo con su contexto cultural y social. (Lucci, 2006).

Las funciones psicológicas superiores, cuyo origen es sociocultural, sólo son posibles porque existen las elementales. La teoría del desarrollo sociocultural vygotskyana parte de la concepción de que todo organismo es activo, estableciendo una continua interacción entre las condiciones sociales, que son mutables, y la base biológica del comportamiento humano. Él observó que en el punto de partida están las estructuras orgánicas elementales, determinantes por la maduración. A partir de ellas se forman nuevas, y cada vez más complejas, funciones mentales, dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del niño.

En esta perspectiva, para Vygotsky (ob. cit.) la educación no se reduce a la adquisición de un conjunto de informaciones, sino que constituye una de las fuentes del desarrollo sociocultural del niño. La esencia de la educación radicaría, por consiguiente, en garantizar el desarrollo psicológico y cultural proporcionando al niño instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales.

Consciente de toda la problemática ya descrita con anticipación, se decidió proponer la investigación-acción (IA) como el método más idóneo para poder movilizar a los niños en resolver su supuesta dificultad para leer y escribir. El método IA se realizó en tres fases: (a) Diagnóstico (evidenciado en el apartado anterior); (b) planificación y diseño de actividades; (c) evaluación de la intervención pedagógica. En cuanto a los participantes, se tomaron en cuenta los niños (de 4to. 5to. y 6to. grados) remitidos al aula integrada y que acudieron con regularidad (una

vez por semana, durante tres meses) al programa radial *Hablemos de Escuela, Familia y Comunidad*. La idea entusiasmó a estos niños por cuanto el hecho mismo que oigan sus textos y lleguen a la comunidad regional de los Llanos, hizo que encontraran el significado de *leer con pasión, dicción y comprensión*. A su vez, crear guiones radiales (escritura literaria y cotidiana) permitió conocer la importancia de organizar el tiempo en la radio y, a su vez, fomentar la creatividad en la producción escrita. (Figueroa, 1996; Martínez, 1997; Fons Esteves, 2008).

Se dieron por planificadas tres prácticas de aprendizajes diseñadas para llevar a cabo lo expuesto. Cada práctica se implementó de modo reiterado hasta agotar la temática establecida. La significación de ellas fue “radicalizar” la promoción de valores y fomentar el gusto por la palabra de modo que la lectura y la escritura fuesen el motivo principal para obtener conocimiento en torno a la temática que se planteaba. Es decir, las prácticas – convertidas en guiones escritos para la radio– fueron consideradas sobre la base de temáticas propuestas por los niños y cuyo esquema fue “antes, durante y después” de la presentación en el programa *Hablemos de Escuela, Familia y Comunidad* que fue transmitido en la radio local de Calabozo –región de los llanos venezolanos– una vez por semana. Cada presentación no podía exceder de 30 minutos. Por ejemplo “Abrazo en familia” fue la temática propuesta por el grupo de los niños que cursaban 4to. grado (5 niños en total). Ésta giró en torno a recuperar la importancia de la unión en la familia. Se fomentaron los valores de amor, honestidad y respeto entre los miembros de la comunidad.

Con respecto a los cursantes de 5to. grado (5 niños), estos plantearon el tema “Cuidando el ambiente”. Se procuró expresar la importancia del cuidado de las áreas verdes y de los desechos orgánicos e inorgánicos. Se promovieron los valores de responsabilidad, trabajo en equipo y la honestidad. Finalmente, los niños de 6to. grado (5 niños) trabajaron sobre la temática de “Valores en la sociedad”. Se procuró explicar qué significado tiene la justicia, la paz, la fraternidad, la templanza y la tolerancia entre los seres humanos.

Tal como se puede apreciar sucintamente, cada temática pudo ser trabajada en cooperación entre los miembros del equipo de niños y del productor del programa mencionado. Hay que acotar que sólo participaron 15 niños de los 53 que fueron remitidos al aula integrada. La causa de este número de participantes: la espontaneidad de ellos, el entusiasmo de los padres y representantes y la disposición para preparar el material en sus horas de *inactividad escolar*. Estos criterios fueron los que prevalecieron en la puesta en marcha del proyecto para divulgarlo en la radiodifusión. El resto de los niños no querían participar directamente. Solo fueron espectadores (radio-escuchas) de sus compañeros lo que permitió oír de ellos lo que hacían sus compañeros en una cabina de radio. Fueron los evaluadores del programa. De allí que la evaluación fue determinada por las preguntas telefónicas y por la mensajería de textos a través del móvil de sus compañeros. De igual modo, la comunidad en general intervino con sus preguntas o, simplemente enviaban algún saludo a un familiar o amigo. (Howart y Orlansky, 2000).

Lo más importante de las propuestas consensuadas por los niños, fue el interés de ubicar lecturas que expresaran el propósito de la temática. De allí, que muchos cuentos, anécdotas y fábulas fueron el material de lectura. En ello predominó tanto la escritura literaria y científica como la lectura parafraseada y literaria. El ensayo (o práctica) de la lectura y la escritura del guión de radio los motivó a participar con más entusiasmo de lo previsto.

CONCLUSIONES Y APORTES PEDAGÓGICOS

Cuando se pensó en insertar a los participantes (niños, niñas, padres, representantes y maestros) en el programa radial *Hablemos de Escuela, Familia y Comunidad* se hizo con el fin de tomarlo como herramienta pedagógica y, a su vez, dar importancia a la locución en el medio radial. (Vilar, 2001). Pero, no como una profesión per se, sino como un incentivo para saberse útil ante la sociedad, para constituir una relación recíproca con la lectura de textos “edificantes” y con la creencia de conocer a

los autores no por ellos, sino por las vidas inventadas que suelen ser muy semejantes a la nuestra. El “juego” que procuraron hacer los niños de 4to. 5to. y 6to. grados permitió darles a entender que no es difícil leer ni escribir. Se les dio la idea para razonar que cualquiera puede entrar en el mundo de la locución; pero, que leer es aceptar reglas ocultas y tácitas, que uno sabe que lee algo inventado: lo fascinante se inicia cuando se cree más en el invento, más en el artificio que en todo lo demás... el mundo de la lectura es un mundo para informarse, para recrearse, para la imaginación. Si aprecia el goce y se entrega al placer por la lectura, se evaluará las relaciones humanas y se incentivará a la consolidación de los *buenos valores humanos*.

De allí que el concepto de innovación se introduce con el fin de promover la creatividad en aquellas estrategias pocas comunes que suelen implementarse fuera del aula escolar. Quizá exista la confusión en lo que se conoce como actividades extra-cátedras de aquellas que son comunes en la cátedra del aula. (Hurtado Daza, 2009). Aquí no se busca una “actividad fuera del aula”. Por el contrario, la ejecución de este proyecto fue una innovación que surgió de la inquietud de quien suscribe y del Prof. H. M quien permitió su espacio radial como una herramienta para que los niños -que son parte del contexto escolar- liberaran el miedo o el aburrimiento hacia la comprensión y producción de textos. (García, 1996).

En ello cabe la gran utilidad que representa el esfuerzo coordinado de los maestros, padres, representantes y comunidad educativa como partícipes creadores. Esto permitió que en la investigación propuesta se promovieran *equipos de innovación* integrados por padres e interesados por la continuidad académica – y, por supuesto, de su éxito de los niños y docentes encargados de la diaria tarea educativa. (Giraldo, 2002). Las actividades presentadas para el programa radial mencionado incentivó el trabajo cooperativo, lo que generó el resultado de valiosas experiencias de innovación en el campo de la lectura y la escritura con estos niños que años tras años pasaron por la llamada “aula integrada”.

Con base en los resultados expuestos, las consideraciones pedagógicas que pudieran ser efectivas para promover la lectura, tanto dentro como fuera de la escuela, son interminables. (Álvarez, Orozco y Gutiérrez, 2011). No obstante, el objetivo de la investigación no fue la promoción propiamente dicha. El trabajo se dirigió más hacia la dicción y ampliación del vocabulario por medio de la comprensión y producción de textos seleccionados según fuese el tema de interés discutido con los participantes (niños que remitieron al aula integrada).

En consecuencia, a pesar de ello, resultó interesante promocionar la lectura de textos que permitieron cultivar el aprecio por la comprensión para ampliar el conocimiento. El hecho mismo de poseer un guión radial como modelo de escritura, permitió organizar los textos de modo tal que las preguntas y respuestas fuesen coincidentes con la lectura de algún texto narrativo, expositivo o instruccional. (Martínez, 1997). Todo dependió de la organización de los programas radiales en sesiones consecutivas y reiterativas de los temas. Se produjo, entonces, una especie de arraigo ante la preocupación por el entorno, por la familia y por la escuela.

De igual modo, cuando la comunidad escuchaba a los niños de la escuela en el programa radial *Hablemos de Escuela, Familia y Comunidad* aumentó la audiencia. Por supuesto, ello redundó en la satisfacción personal del Prof. H.M y del entusiasmo de los niños por la participación en el programa.

También se consideró que la participación de los padres, docentes, directivos y entes gubernamentales, entre otros, aprendieron de las distintas maneras temáticas de cómo se promueve la lectura espontáneamente en contextos no escolarizados. (Rebellato, 2002).

En fin, al resolver el problema de la dicción, amplitud del vocabulario y del conocimiento sobre el tema, la promoción de la lectura se define y se caracteriza por la propuesta en la formación de niños lectores. El hecho mismo de usar el programa de radio mencionado para llamar la atención de aquellos que no se ocupan de incentivar el gusto

por la palabra, puede crearse -en contextos no escolarizados- la derivación de algunas alternativas que se extrapolen a la escuela y, especialmente, al salón de clases en cualquier nivel o modalidad del sistema educativo.

REFERENCIAS

- Álvarez, B.M., Orozco, A., & Gutiérrez, A. (2011) *La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas* en revista Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol 3, N° 24 (febrero)
- Brogna, P. (2009). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Carlino, P. (2000) "Borradores y respuestas de examen: dos ausentes de la enseñanza." Ponencia presentada en el II Coloquio sobre Lectura y Escritura organizado por la Cátedra UNESCO y el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Salón del Senado de la Nación, Buenos Aires, noviembre 2000
- Carlino, P. (2001) *¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades*. Lectura y Vida, agosto 2001
- Celdrán Clares & Zamorano Buitrago, (2009). *Trastorno de la comunicación y del lenguaje*. Disponible en <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad23.pdf>
- Coll, C. & Monereo, C. (2008) *Psicología de la Educación Virtual*. Madrid: Morata.
- Escoriza Nieto, J. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. España. Ediciones de la biblioteca de la Universitat de Barcelona
- Figueroa, R. (1996). *¡Qué onda con la radio!*, México: Alhambra Mexicana
- Fons Esteves, M. (2008). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona (España): Editorial GRAÓ
- Fumero, F. (2011). *Los procesos interpsicológicos en la producción escrita*. Maracay: autor
- García, L. F. (1996) *El Papel del maestro de las actividades extracurriculares en la formación de jóvenes investigadores* en revista Nómadas

- (Col), núm. 4, marzo, 1996 Universidad Central. Bogotá, Colombia.
- Giraldo, L. E. (2002) *El computador en el aula de Pre-escolar, una herramienta más de escritura*. Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Howart & Orlansky (2000). *Programas de educación especial II: "actitudes recreativas" "recreación y tiempo libre"*. Barcelona: CEAC, 2001, p 258-259, 314-316
- Hurtado Daza, M.V. (2009). La radio como instrumento educativo. [Disponible en <http://www.slideshare.net/toyita16/la-radio-como-instrumento-educativo>]
- Martínez, M.C. (1997) "El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario." En M.C. Martínez (comp.) *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali, Universidad del Valle.
- Molon, S.I. (1995). A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- Nemirovsky, M (coord), Armas, D., Cosío, M., Etxebes-te, I., Gutiérrez Merino, M. T., Jiménez Mínguez, A., Landero, V., Marcotegui, N., Neira, M.T., Pérez Muñiz, E., & Valdeón, E. (2009). *Experiencias escolares con la lectura y escritura*. Barcelona (España): Editorial GRAÓ
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2 (2006) pp. 1-11
- Rebellato, J. (2002). *Ética de la Autonomía*, Desde la práctica de la psicología con comunidades. (pp. 208). Uruguay: Editorial Roca Viva.
- Torres Lima, H. J. (2008). *Caracterización de la comunicación educativa (segunda parte) la comunicación educativa como práctica social*. Ensayos de Comunicación Educativa II número 3, volumen 1, época 1, año 2.
- Vilar, J. (2001). *La oralidad entre otras formas de comunicación*. Universidad de Xochimilco: autor.
- Vygotsky, Lev (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.