

**Discurso de ingreso como Miembro de Número
de la Academia Dominicana de la Lengua
el 5 de diciembre de 2007
Santo Domingo, República Dominicana**

*Ana Margarita Haché**

1. Preámbulo

Agradezco profundamente la alta distinción que me han conferido mis colegas, al elegirme como miembro de número para ocupar el Sillón S de la Academia Dominicana de la Lengua. Recibo este honor con doble emoción ya que supone un gran compromiso como académica y también como la segunda mujer que ingresa a esta respetada Institución. Este reconocimiento se convierte, asimismo, en una ocasión especial para renovar el desafío de producir nuevos conocimientos lingüísticos a favor del estudio del español dominicano y de su enseñanza en el país. En este sentido, aprovecho esta excepcional oportunidad para expresar públicamente mi disposición de seguir trabajando para enaltecer el lema de nuestra Academia: “La Lengua es la Patria”.

Permítanme destacar la generosidad del profesor Ricardo Miño, renombrado lingüista y excelente maestro, quien me recibe hoy en nombre de todos los integrantes de esta Institución; gra-

* Educadora y lingüista dominicana. Directora del Centro de Desarrollo del Profesorado de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

cias por su comprensión y sus sabias orientaciones cada vez que he recurrido a usted con mis inquietudes, pidiendo sus consejos o interpe­lándolo con mis contra-argumentos.

También quisiera dar las gracias a las amigas y compañeros que han venido a compartir conmigo esta ocasión tan significativa en mi vida profesional, especialmente, a mi mamá, mis hermanos y a todos mis familiares. Asimismo, me siento muy agradecida de Dios por desarrollar el proyecto de mi vida, junto a mi esposo Rafael Emilio y a nuestros tres hijos: Raymundo, Raúl y Roberto; para ellos van estas palabras.

Dedico de manera muy particular los siguientes planteamientos sobre la enseñanza de la lengua escrita en la República Dominicana a dos grandes maestros, cuyo amor por la lengua y la literatura han iluminado mi ser y proceder: Al Padre Luis María Oraá, s.j. y a Arturo Jiménez Sabater, modelos de intelectualidad comprometida con los más necesitados: los pobres de esta tierra y los migrantes en este país.

Asumir un Sillón que no ha sido ocupado por ningún académico previamente, parecería una misión sencilla. Sin embargo, deviene, en un reto incalculable, hacer “camino al andar”; pisar senderos no trillados por los que luego otros pasarán, implica un compromiso con “la verdad y la ciencia”, como principios de vida, y con la sabiduría, como guía y brújula de ese accionar.

Fue justamente la palabra “sabiduría” una de las primeras que vinieron a mi mente cuando se me comunicó que la letra S sería la denominación del sillón que ocuparé de ahora en adelante en esta Academia. No porque me crea poseedora de ella; sino porque, como dice la Biblia, “al más perfecto de los mortales, si le faltara la sabiduría que viene de Dios, no merece ninguna consideración”¹ ... “...su principio es el deseo sincero de instruirse; preocuparse por ella es amarla”.²

1 Libro de la Sabiduría. Capítulo 9. Versículo 6

2 Libro de la Sabiduría. Capítulo 6. Versículo 17

Me llena de alegría ocupar el Sillón S en esta Institución, pues la pronunciación de la letra S a finales de sílaba y de palabra constituye una de las características más notables del español dominicano.³ En efecto, la /s/ implosiva es uno de los sonidos más ligados a nuestra identidad lingüística y étnica, al tiempo que corrobora la tendencia innovadora de nuestra lengua.

2. Propósitos

Vayamos, pues, a la cuestión medular de esta disertación, la enseñanza de la lengua escrita en la República Dominicana. Para abordar esta problemática

- a. Se diferenciará la lengua hablada de la escrita, según diversas escuelas y enfoques
- b. Se procederá a describir los hitos fundamentales en la evolución de la escritura alfabética, para más tarde
- c. Caracterizar las etapas de la adquisición de la lengua escrita, según la corriente psicogenética
- d. Analizaremos también la función de la escuela en la alfabetización de la niñez y la juventud, reflexionando sobre las luces y las sombras de la enseñanza de la lengua escrita y su aprendizaje en el país
- e. Finalmente, a partir de esta valoración, presentaremos algunas propuestas para lograr aprendizajes significativos en el estudiantado dominicano.

3. La lengua escrita y la lengua hablada: dos extremos de un continuo

El ser humano posee la capacidad de representar simbólicamente la realidad y de comunicarse a través de un sistema finito de signos elaborados socialmente. Este sistema se concretiza en los diversos actos comunicativos de los individuos. Durante miles de años los hombres y las mujeres se han comunicado oralmente y más recientemente, hace alrededor de cinco mil o tres mil años, lo han hecho por medio de la escritura. Efectivamente, hablar, es-

3 Orlando Alba. 2004. Cómo hablamos los dominicanos. Un enfoque sociolingüístico. Grupo León Jimenes. Santo Domingo, Amigo del Hogar. P. 63

cuchar, leer y escribir son actos del lenguaje que nos humanizan, permitiéndonos crear, explorar, indagar, compartir significados.

Esa creación de sentidos, propia del lenguaje humano, se concretiza a través de la lengua hablada y la lengua escrita, cumpliendo funciones distintas y poseyendo características diversas. Cabe destacar que en la visión tradicional del lenguaje, la lengua escrita era percibida como subsidiaria de la hablada. Este modelo dependiente fue cuestionado por el Círculo de Praga para lo cual Saussure propone un modelo equipolente, donde el habla y la escritura son dos realizaciones distintas de un mismo sistema lingüístico que se diferencia en sus usos y funciones. Más tarde, Hjelmslev y la glosemática visualizaron estas realizaciones como dos modelos distintos e independientes. La lengua hablada fue entonces objeto de estudio de la Lingüística, y la escrita, de la Filología.

Sin embargo, cada vez más, nos encontramos con cualidades de la oralidad en la escritura y viceversa. Salvo en sus casos más paradigmáticos, conviene visualizar la lengua hablada y la escrita como un continuo que, al movernos por él, vamos pasando de forma gradual de un estadio a otro, progresivamente más puros, a medida que nos acercamos a los polos correspondientes.⁴

Ahora bien, quienes nos dedicamos a la enseñanza de la lengua muchas veces nos encontramos con producciones escritas llenas de estrategias propias de la lengua oral. ¿Qué hacer en estas situaciones? ¿Cabe en estos casos considerarlas como lengua escrita por el solo hecho de estar fijada en la grafía? ¿Debemos seguir apegados a concepciones que visualizan el aprender a leer como la mera asociación de formas gráficas y unidades fónicas?

4. Breve recuento histórico sobre la escritura

Contestar las preguntas planteadas requiere no sólo de un mejor entendimiento de la naturaleza compleja de la lengua escrita, sino de repensar la evolución de la escritura, porque como afirma

4 Elizaicín, Adolfo. 1990. P. 16

Emilia Ferreiro⁵, hay varias historias que se superponen: la del alfabeto, la de los objetos portadores de escrituras y sus significados sociales, la de los tipos de soportes materiales, la de los instrumentos de lectura, la de los textos escritos, la de las prácticas de lectura, la de las prácticas de escritura, la de las prácticas didácticas de la alfabetización, la de las ideas sociales acerca del acceso a lo letrado.

Lo que en nuestros días aparece como un todo unitario fue producto de una construcción social a través de los años. Hace falta, pues, disociarlo para aprehenderlo mejor y, quizás, en este análisis podamos descubrir algunas claves que nos lleven a comprender nuestras prácticas didácticas y a fortalecer la enseñanza de la lengua escrita.

Veamos algunos datos interesantes que pueden iluminar el accionar educativo en nuestro país con respecto a esta temática. Los cambios que vamos a presentar corresponden al devenir la cultura occidental y responden mayormente a factores socioeconómicos. En este sentido, cabe resaltar que “todos los estudios históricos recientes muestran que ninguno de los pueblos antiguos que crearon y utilizaron escrituras eran sociedades alfabetizadas, según los estándares contemporáneos”.⁶ Es decir, el alfabeto de por sí no trajo consigo una mayor cantidad de lectores en la sociedad que lo creó ni que lo usó.

Durante la época de la Roma clásica, los textos se copiaban en un tipo de escritura continua, no porque se desconocieran la escritura con caracteres separados, sino porque, a pesar de las posibles ambigüedades, era preferida así por sus escasos lectores. Desde el año 100 a. C. hasta la muerte de Augusto en el año 14 d. C, leer un texto consistía en devolverle su voz. De hecho, la lectura en voz alta era una interpretación. Resultaba imposible oralizar un texto desconocido y más absurdo aún leerlo en silencio. El texto estaba hecho para que se verbalizara.

5 Ferreiro, Emilia. 1996. La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Revista de Lectura y Vida*. Año XVII. N° 4. Asociación Internacional de Lectura; Buenos Aires, Argentina. p. 24

6 Ibid.

Cabe destacar que la difusión de los textos manuscritos, estuvo en manos de escribas, muchos de los cuales no sabían leer. Hasta resultaba funcional que los imitadores de signos no entendieran lo que escribían, para así copiar libros de medicina y otras cuestiones prohibidas. Hoy, esta asombrosa disociación es prácticamente inadmisibles, puesto que la lectura y la escritura se visualizan como actos de un mismo tipo de comunicación.

Evidentemente, no todos los copistas eran analfabetos. Ya en el siglo VII, los copistas irlandeses introdujeron la separación sistemática de las palabras, que, para muchos historiadores, constituye la verdadera revolución en la historia de la lengua escrita. Esta innovación permitió la lectura silenciosa, la búsqueda rápida y la citación. No obstante, la llamada gramática de la legibilidad tuvo que esperar hasta la llegada de la imprenta para que se difundiera.

Antes del siglo XV, la posibilidad de tener ejemplares idénticos era un ideal inalcanzable. Con la introducción de la imprenta las copias de un mismo texto se convirtieron en una trivialidad. Esta situación trajo consigo una importante separación entre el autor material de las marcas, que ya para ese entonces era el productor del texto manuscrito, y el editor, quien tenía su propia idea de la ortografía y la puntuación.

Es importante resaltar que también la propia concepción del manuscrito fue cambiando en el tiempo. Con la invención de la máquina de escribir entre el siglo XVIII y el XIX, lo escrito a mano podía ser grabado por medios mecánicos. Este hecho convirtió a la firma personal y manuscrita en la única marca física del autor. Cuando las máquinas de escribir comenzaron a comercializarse, algunas empresas asumieron que las mismas no serían usadas para escribir textos creativos, sino para labores de escribientes, mayormente femeninas.

Ya en pleno siglo XX las computadoras han permitido una nueva aglutinación: el autor puede ser el editor de su propio texto, para lo cual tiene un sinnúmero de opciones a su disposición. En palabras de Emilia Ferreiro, “el autor intelectual y el autor material se

completan ahora en el editor material". Las correcciones de estilo propias del autor intelectual no dejan ahora huellas físicas que pueden ser estudiadas por la crítica textual. Por ende, está en vías de extinción el tipo de estudio que compara los manuscritos del autor con sus versiones impresas.

Hemos destacado estos hitos en la evolución de la escritura para encontrar en su historia luces que aporten nuevos enfoques en la enseñanza de la lengua escrita. En ese sentido, cabe continuar con nuestras preguntas. ¿Cómo los educadores que tenemos la misión de formar a las nuevas generaciones hemos tomando en cuenta el devenir de la escritura al momento de su enseñanza? ¿Debemos seguir privilegiando discusiones arcaicas sobre el tipo de letra con que debemos alfabetizar a nuestros estudiantes? ¿Debemos seguir afirmando que leer es simplemente una cuestión técnica? ¿Qué otras marcas, además de las ortográficas, se deben privilegiar al momento de revisar la redacción de los estudiantes?

5. La adquisición de la lengua escrita

La adquisición de la lengua escrita en la infancia también ayuda a esclarecer el panorama de la enseñanza de la lengua escrita en el país. Nadie discute hoy que dicho proceso de reconstrucción comienza antes de que los niños y las niñas ingresen a la educación formal. Las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky⁷ corroboran que la adquisición de la escritura no se trata de una mera percepción y asociación de letras y sonidos, sino del desarrollo de conceptos que los aprendices construyen a partir de las evidencias que encuentran en la cultura letrada de su entorno.

Este proceso reconstructivo se lleva a cabo en cuatro etapas, con características muy definidas. Una primera fase del proceso de construcción de la lectoescritura es la etapa presilábica en la que el niño no discrimina entre el dibujo y la grafía. En la etapa silábica, los niños van comprendiendo que la lectura requiere

7 Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. 1979. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, México.

de letras que representan sonidos. En la tercera fase, llamada silábico-alfabética, el aprendiz usa, en unos casos, un trazo para representar una sílaba y, en otros, un fonema. En la última fase denominada alfabética, los infantes comprenden que cada letra representa un fonema y descubren la relación entre los aspectos sonoros del habla y la palabra escrita. Durante este proceso de diferenciación, los niños también desarrollan una serie de estrategias que les permiten anticipar lo que dice el texto a partir de la imagen.

Como todo proceso constructivo y de carácter evolutivo, la adquisición de la lengua escrita está estrechamente vinculada al desarrollo cognitivo, afectivo y social del ser humano. En este sentido, cabe indagar hasta qué punto nuestro diseño curricular y las metodologías docentes respetan este proceso evolutivo. También conviene reflexionar sobre el papel del Estado como propiciador de políticas culturales tendientes a fortalecer la cultura letrada en el país con miras a que los estudiantes de todos los niveles socioeconómicos dominicanos tengan acceso a ella.

6. La lengua escrita y la sociedad

Las actuales prácticas y funciones de la lengua escrita distan mucho de lo que fueron en sus orígenes. Como recuerda Alberto Manguel⁸ en su historia de la lectura, fue San Ambrosio (340-397) el primero en practicar la lectura silente, hecho que registra San Agustín (354-430), en sus Confesiones. Hasta entrada la Edad Media, la lectura era un ejercicio sonoro y plural que los monjes realizaban diaria y disciplinadamente en los monasterios. Generalmente un sacerdote letrado leía en voz alta la Biblia y dictaba a la vez la glosa. Así la lectura se usaba para rezar y aprender los rezos. Su función fundamental era de naturaleza religiosa y didáctica.

Hay quienes opinan que la lectura silente fue un hito en la historia de la libertad. En lugar de obedecer la imposición emanada en la "dictatio", el silencio permitió la introspección, la interpretación

8 Alberto Manguel. 2006. Una Historia de la lectura. Madrid: Emece Editores.

interior.⁹ La lectura silente era la posibilidad de eludir la imposición de un significado único.

Evidentemente, leer y escribir son actos que se dan en un tiempo y un espacio determinados, por lo que sus significados, usos y funciones han variado como producto de los cambios sociales. Obviamente, lo que hoy entendemos como lectura no es igual a lo que las damas de la corte japonesa del siglo XI percibían como lectura, ya que ellas mismas escribían los textos que querían leer.

Antes de la industrialización, saber leer y escribir estaba asociado al ocio, y poseía un valor predominantemente moral. Ser letrado era sinónimo de virtuosidad. Antes de finales del siglo XVIII, el dominio de la lectura y la escritura no estaban asociados como hoy a los conceptos de aprendizaje, escolaridad, progreso económico, calidad de vida, ejercicio ciudadano, atributos que instintivamente evocamos al escuchar la palabra alfabetización. Para el siglo XIX la alfabetización era entendida como éxito económico y esfuerzo individual. Ya en el XX, se la demandaba socialmente como parte de los derechos humanos y se aboga por la educación de las mujeres. De esta manera, la lucha contra el analfabetismo se une a la erradicación de la marginación social.

De la concepción inicial de alfabetización como la capacidad de firmar o leer un mensaje sencillo, se han sucedido diversas ampliaciones de su significado. En 1947 salía el informe sobre educación fundamental; en la década de 1950-1960 emergía el concepto de analfabetismo funcional y en 1969 se lanzaba el Programa Mundial Experimental de Alfabetización como un intento por vincular alfabetización y desarrollo.¹⁰ Hoy en el siglo XXI, Emilia Ferreiro concibe la alfabetización como “un continuo que va desde la infancia a la edad adulta y, dentro de ésta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia previa”.

9 Miguel Wiñazki. Diario “Clarín”. En <http://www.iman.com.uy/articulos/Lectura%20por%20juegos%20electronicos.pdf>

10 Rosa María Torres. 2000. Alfabetización para todos. Década de Naciones Unidas para la alfabetización (2003-2012). Documento base.

Leer hoy significa adentrarse en otros mundos posibles, indagar la realidad para comprenderla mejor, distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir.¹¹ Esta visión de la lectura se encuentra estrechamente ligada a la construcción de identidad y a la constitución de ciudadanía. Asimismo, la escritura se visualiza como una situación de aprendizaje puesto que nos exige reflexionar sobre nuestros propios pensamientos, nos permite ser lectores de nuestra propia escritura; en ella no sólo aprendemos acerca del tema, objeto de la escritura, sino acerca de la lengua.¹²

A finales del siglo pasado y a comienzos de este, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la proliferación de la imagen, el incremento del plurilingüismo, el imparable aumento de los conocimientos y la expansión de las plataformas virtuales como la Internet, están impactando nuestra relación con los textos e igualmente afectan también las prácticas de la lectura y escritura. En el siglo XXI, leemos otro tipo de textos, con objetivos cada vez más ambiciosos, y en contextos que nunca antes habían existido o que no estaban disponibles para la vida en sociedad.

En el contexto político de la democracia, por ejemplo, se supone que dirimamos nuestras diferencias con el arma de los discursos y, puesto que el estilo que adoptan éstos resulta tan sutil, seductor o perverso, la ciudadanía debe estar capacitada para poder comprender el punto de vista y los intereses que se ocultan detrás de cada texto.

7. La realidad de la enseñanza de la lengua escrita en el país

Para los años 60 del siglo pasado, la enseñanza de la lengua en el país se fundamenta en la corriente estructuralista que en-

11 Delia Lerner. 1996. ¿Es posible leer en la escuela? Revista de Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 17, Número 1.

12 Violeta Romo. 1999. Algunas consideraciones acerca del lenguaje en la escuela. Revista de Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 20, Número 2.

fatizaba los estudios sobre la lengua en lugar del uso de la lengua misma. Investigaciones que realizamos junto a Liliana de Montenegro en los años de 1980, demostraron que el currículo propuesto, vigente en ese entonces, priorizaba contenidos metalingüísticos en detrimento de las destrezas de hablar, escuchar, leer y escribir. Asimismo, enfatizaba la memorización en lugar de competencias de pensamiento más complejas.

Por ende, a nivel de currículo logrado, el rendimiento escolar al finalizar la escuela básica era muy bajo y determinado por el nivel socioeconómico del estudiantado. Esta situación reproducía las disparidades sociales existentes en el país, pues el aprovechamiento de los estudiantes de las escuelas privadas de nivel medio alto sobrepasaba a los de la zona rural en el doble del conocimiento. Estos hechos cuestionaban fuertemente al sistema educativo dominicano y evidenciaban su fracaso en cuanto a la calidad de los aprendizajes.

El empeoramiento de la situación educativa nacional durante la famosa década perdida, motivó que en los inicios de los años 90, se llevara a cabo el movimiento participativo más grande de la historia de la educación dominicana, con el propósito de replantear el plan de estudio de todas las áreas del conocimiento. Entre los logros del Plan Decenal cabe mencionar la transformación curricular, llevada a cabo mediante consultas a maestros, especialistas, padres, madres, estudiantes, empleadores y comunidades barriales.

El nuevo currículo para el área de la lengua española reconoce al “sujeto que aprende” como actor central del proceso educativo, por lo que sus experiencias, saberes, destrezas, valores, actitudes son valorados de manera particular. Partiendo de situaciones concretas de comunicación se ha desarrollado un plan de estudio, fundamentado en las cuatro destrezas del lenguaje, desde una preceptiva funcional-comunicativa y basado en teorías constructivistas sobre el aprendizaje. En el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura, ambas se visualizaron como procesos de naturaleza psicosociolingüística.

Como afirma la Dra. Liliana Montenegro¹³, en el currículo de los 80, la lengua era presentada a través de normas y de textos modélicos, lo que impedía ver la diversidad lingüística existente en la sociedad y colocaba al individuo en un papel de seguidor de reglas impuestas. En cambio, la visión funcional y comunicativa del nuevo currículo parte de un concepto de lengua como modelo de percepción, análisis, interpretación y comunicación de la realidad personal y socio-cultural de los sujetos. En consecuencia, actualmente el estudiantado asume la lengua como un proceso de construcción de mensajes y por eso puede jugar un papel activo en su propia formación.

Sin embargo, luego de una década de puesta en ejecución del nuevo diseño curricular, en un estudio sobre su incidencia en el sistema educativo actual, Tahira Vargas y Cheila Valera afirman que en nuestras aulas estamos todavía lejos de alcanzar los niveles de logro que eran esperados luego de la puesta en práctica de esa nueva transformación.

Asimismo, si observamos los resultados obtenidos por el estudiantado dominicano en el estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa se evidencia, además, una falta de dominio de la comprensión lectora, sobre todo en cuanto a la capacidad de acceso a la información implícita del texto, hecho que no sólo redundará en fracasos escolares sino que se convierte en obstáculo para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Confirman esta problemática los datos obtenidos en una reciente investigación sobre la educación básica en República Dominicana, realizada por el Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa (CEIE), compuesto por la Universidad de Albany, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

13 Liliana Montenegro. 2007. Panel acompañando la ponencia del Dr. Manuel Matos Moquete "Itinerario de la Enseñanza del Español hasta el Plan Decenal de Educación"

En la prueba aplicada a los escolares de 3º, 4º, y 5º grados para evaluar el nivel de dominio de los objetivos más importantes del currículo de lengua española para 1º, 2º, y 3º grados, se constata el bajo nivel de rendimiento en todos los cursos aunque aparezca un cierto incremento en los logros a medida en que se avanza al grado superior.

Ante esta problemática tenemos que poner en tela de juicio el papel de la escuela en la formación de lectores. De igual manera, se debería cuestionar la baja incidencia del sistema educativo en el desarrollo de la capacidad de los bachilleres para extraer inferencias y para elaborar adecuadamente textos argumentativos.

A una década de desarrollo de la última transformación curricular llevada a cabo en el país, ¿qué nos dicen estos datos? ¿Qué ha fallado? ¿El nuevo plan de estudio o su ejecución?

8. Propuestas para mejorar el aprendizaje de la lengua escrita en el sistema educativo dominicano

Las respuestas a estas interrogantes requieren de nuevos enfoques teóricos metodológicos. Se necesita *que toda la escuela enfatice la alfabetización crítica*. La comunicación se produce con textos que tienen un autor, el cual pertenece a una cultura que se ha desarrollado en algún lugar y momento de la historia. De hecho, no existe ningún discurso neutro, objetivo o desinteresado. Tanto la ciencia como el periodismo de calidad son también manifestaciones situadas que atienden a intereses y visiones parciales de la realidad. La alfabetización crítica pretende que el lector adquiera las estrategias necesarias para describir la visión del mundo que subyace en cada texto para que, como ciudadano, pueda expresar sus puntos de vista sin ser manipulado por los intereses que subyacen en cada discurso.

Además de la alfabetización crítica, el sistema educativo, en su conjunto, debe abocarse a *promover la alfabetización académica*. Por este tipo de alfabetización se entiende el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se

utilizan en contextos de estudio¹⁴. Cabe destacar que este tipo de alfabetización debe ser responsabilidad de todo el profesorado y todos los niveles del sistema educativo, incluyendo el nivel de la educación superior. El compromiso con la apropiación de la lengua escrita debe ser una prioridad nacional y responsabilidad compartida.

Asimismo, se deben auspiciar estudios diagnósticos más completos que evidencien cuantitativa y cualitativamente la verdadera realidad de nuestras aulas. Por un lado, *se debe favorecer la creación y el financiamiento de grupos multidisciplinarios de investigación*, como el Consorcio CEIE antes mencionado, para que indaguen la realidad y presenten propuestas a partir de ella.

Es importante también *fortalecer el sistema de evaluación de la calidad* que llevan a cabo las Secretarías de Estado de Educación y de Educación Superior Ciencia y Tecnología, para obtener informaciones confiables sobre el logro estudiantil, a partir de las cuales los propios distritos y las escuelas puedan diagnosticar, problematizar, analizar y solucionar sus limitaciones.

También se requiere de un Estado que *promueva políticas encaminadas a fortalecer la cultura letrada en el país* con acciones que vayan más allá de la creación de eventos puntuales. Urge afrontar el analfabetismo como un fenómeno estructural que necesita del compromiso de la sociedad y del Estado. En este sentido, la UNESCO llama a los gobiernos y a la sociedad civil a *abordar la alfabetización como un componente integral de la educación básica y como un proceso de aprendizaje que dura y se perfecciona a lo largo de toda la vida*.

Es prioritario invertir en el profesorado, en su dignificación, en su formación, en su evaluación, su acreditación y su promoción. Todo maestro, sin importar la asignatura que tengan a su cargo, deberá poseer un alto dominio de las destrezas del lenguaje. Sin importar que sea maestro de matemática o profesora de español; *la competencia comunicativa debe ser fortalecida* en la forma-

14 Marta Marín. 2006. La alfabetización temprana. Revista de Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 27, Número 4. p. 31.

ción del profesorado como condición para su titulación y posterior acreditación.

Desde el nivel inicial hasta la educación superior, se debe proponer la meta de *fortalecer el aprendizaje de la lengua escrita*, cuya responsabilidad debe ser asumida desde el director de la escuela hasta la profesora de formación artística y el maestro de deportes. El mundo depende de los maestros y maestras, como dice Frank Smith. Si queremos que nuestros estudiantes amen la lectura y practiquen la escritura debemos predicar con el ejemplo.

Es preciso también que el sistema educativo nacional *apoye las iniciativas innovadoras tendientes a promover procesos de mejora de los aprendizajes estudiantiles*. Propuestas como la desarrollada por el Centro de Excelencia para Capacitación de Maestros con sede en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y cuyo propósito es capacitar a docentes de los cuatro primeros cursos de nivel básico, pertenecientes a aquellas escuelas públicas urbanas y rurales menos favorecidas, para que sus niños y niñas aprendan a leer y a escribir con autonomía y criticidad, deben ser extendidas a todo el país.

Con esta apretada síntesis de ideas, he pretendido demostrar que se requiere de una nueva comprensión de la naturaleza de la lengua escrita y de los diversos tipos de alfabetización para que el estudiantado de cualquier nivel del sistema educativo adquiera los conocimientos, las habilidades, las destrezas, los valores y las actitudes que demanda la sociedad contemporánea para abordar críticamente la gran diversidad textual que la caracteriza.

En efecto, si queremos contar con una ciudadanía que ejerza a plenitud sus derechos y responsabilidades, se necesita del compromiso de todos los agentes y actores educativos para que elaboren políticas y emprendan acciones encaminadas a fortalecer la cultura letrada en nuestro país. Se requiere de un sistema educativo que en su conjunto apueste por la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, si queremos un país democrático, participativo y productor de conocimientos.

Lo que estamos proponiendo se aleja bastante de los antiguos reclamos puristas, correctivos y controladores que caracterizaban las declaraciones de los académicos de la lengua. Nuestras propuestas se basan en un fortalecimiento del nuevo diseño curricular y en una actualización docente para que el profesorado utilice la lengua “viva”, la lengua “vigente”, pero que sepa hacer uso de ella para lograr una mejor comunicación con el estudiantado y así conseguir que los mismos fortalezcan sus competencias de lectura crítica y escritura creativa con el propósito de incidir en su propio desarrollo y en el mejoramiento de su sociedad.

Bibliografía

Alba, Orlando. 2004. *Cómo hablamos los dominicanos*. Un enfoque sociolingüístico. Grupo León Jimenes. Amigo del Hogar: Santo Domingo.

Alonso, Gómez y Becerra. 1992. *La escuela y la formación de lectores autónomos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Alliende, F. y Condemarín, M. 1982. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Andrés Bello.

Ayala, Teresa Esmeralda. 2007. *Actitud lectora de los estudiantes del distrito educativo 06-05 de La Vega*. Tesis de la Maestría en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago.

Bernardez, E. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe: Madrid

Cassany, Daniel. 2005. “Los significados de comprensión crítica”, en *Revista de Lectura y Vida*. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 26, Número 6.

Cassany, Daniel. 2004. “Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica” en *Revista de Lectura y Vida*. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 25, Número 2.

Collins, A.; Brown, J. S. y Larkin, S. M. 1980. "Inference in text understanding", en Spiro, R. J. Bruce, B. C. y Brewer, W. F. (Eds). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates.

Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa. 2000. *Mañana es muy tarde*. Santo Domingo: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Condemarín, Mabel. 2000. "Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos en los estudiantes" en *Revista de Lectura y Vida*. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 21, Número 2.

Consortio de Evaluación e Investigación Educativa. 2006. *Un estudio de la educación básica en República Dominicana. Contenidos fundamentales de comprensión lectora*. Boletín No. 3

Cruz, Francisco. 2005. *Comprensión inferencial de textos argumentativos en los alumnos del nivel medio: el caso del Liceo Ulises Francisco Espaillat*. Tesis de la Maestría en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

De Lima, Dinorah. 2002. *Evaluación del programa de español de primero y segundo grados de la educación básica. Serie Investigación Educativa*. Secretaría de Estado de Educación, Santo Domingo.

Dubois, María Eugenia. 1991. *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Aique Grupo Editor: Buenos Aires, Argentina.

Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (Compiladoras). 1982. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo Veintiuno Editores: Argentina.

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. 1979. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores: Argentina.

Ferreiro, Emilia. 1994. "Diversidad y proceso de alfabetización: De la toma de conciencia a la celebración", en *Revista de Lectura y Vida*. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 15, Número 3.

Ferreiro, Emilia. 1994. "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura", en *Revista de Lectura y Vida*. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 17, Número 4.

Fundación Global Democracia y Desarrollo. 2003. *Encuesta sobre los hábitos de lectura en la República Dominicana*. Editora Búho: Santo Domingo.

Goldin, Daniel. 2003. "Continuidades y discontinuidades. Tentativas para comprender procesualmente la formación de usuarios de la cultura escrita", en *Revista de Lectura y Vida*. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 24, Número 1.

Goldin, Daniel. 1996. "La inevitable debilidad radical del lenguaje, algunas reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos", en *Revista de Lectura y Vida*. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 19, Número 1.

González Marqués, Javier. 1991. "Las inferencias durante el proceso lector. Parte II", en *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madrid, España.

Goodman, Kenneth. 1994. "El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje", en *Adquisición de la lengua escrita*. Organización de Estados Americanos. Colección Interamer. Serie Educativa.

Flavell, J. 1979. "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry". *American Psychologist*, Vol. 34 N° 10.

Flood, J. y Lapp, D. "Reading comprehension instruction", en Flood, J.; Jensen, J.; Lapp, D. y Squire, James (Eds). *Handbook of research on teaching the English language arts*. New York: Macmillan Publishing Company.

Haché de Yunén, A. y L. Montenegro. 1994. *¡Cuenta conmigo!, Español 8*. Libro de texto. Cuaderno de trabajo. Guía didáctica. Santo Domingo: Secretaría de Educación, Bellas Artes y Cultos.

Harste, Jerome. 1990. "¿Qué queremos significar ahora con 'lectura'?", en *Revista de Lectura y Vida*. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 11. Número 4.

Henríquez, Ana Estela et al. 2003. Reinventar la escuela: *¿Qué opciones? Reflexiones sobre el futuro de la escuela y educación en la República Dominicana*. Proyecto de la UNESCO. Editora Centenario, República Dominicana.

Henríquez Ureña, Pedro. 1975. *El español en Santo Domingo*. Santo Domingo: Editora Taller.

Jolibert, Josette. 1992. *Formar niños lectores de textos*. Dolmen Ediciones: Santiago de Chile.

Kaufman, Ana María y María E. Rodríguez. 1996. *La escuela y los textos*. Santillana: Argentina.

Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 1989. *Leer en la escuela*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid, España.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. 2000. *Primer Estudio Internacional sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados en tercero y cuarto grados de la educación*. Chile: UNESCO.

Lerner, Delia y Alicia Palacios. 1992. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Aique Grupo Editor: Buenos Aires, Argentina.

Lerner, Delia. 1996. "¿Es posible leer en la escuela?" en *Revista de Lectura y Vida*. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 17, Número 1.

Marta Marín. 2006. "La alfabetización temprana", en *Revista de Lectura y Vida*. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 27, Número 4.

Martínez, Eliana. 1990. *Subjective reaction of upper class speakers towards the variable articulation of the segments in syllable final position in Dominican Spanish*. Georgetown University. Versión fotocopiada.

Marzano, R.; Brandt, R.; Hughes, C.; Jones, B. F.; Presseisen, B.; Rankin, S. y Suhor, C. 1988. *Dimensions of thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Montenegro, L. y Ana M. Haché de Yunén. 1993. *¡Cuenta conmigo! Español 7*. Libro de texto. Cuaderno de trabajo. Guía didáctica. Santo Domingo: Secretaría de Educación, Bellas Artes y Cultos.

Montenegro, Liliانا y Ana M. Haché de Yunén. 1997. *Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: Tiempo de lectura*. En *Los procesos de la lectura y la escritura*. Universidad del Valle: Cali, Colombia.

Morles, A. 1994. *La comprensión de la lectura del estudiante venezolano de la educación básica*. Caracas: Fedupel.

Morles, Armando. 1991. "El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente". En *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madrid, España.

Morles, A. 1986. "Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura" en *Revista Latinoamericana de Lectura y vida*; Año 7, Nº 2; pp. 15-20.

Palincsar, A.S. y Brown, A. L. 1984. "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities" *Cognition and instruction*. Número 1.

Paris, S.; Wasik, B. y Turner, J. 1991. "The development of strategic readers". En Barr, R.; Kamil, M.; Mosenthal, P. y Pearson, P. *Handbook of reading research*. Volume II. New York: Longman.

Peronard, M.; Gómez, L. y otros. 1989. *Comprensión de textos escritos escolares de educación básica*. V Región Chile. Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso, Chile.

Peronard, M. 1989. Estrato social y estrategias de comprensión de la lectura. *Lenguas Modernas* N° 16. pp. 69-78.

Peronard, M.; y Uriz, N. 1990. "La enseñanza de estrategias para la comprensión lectora". *Signos*; Vol. XXIII, N° 28; pp. 109-118.

Peronard, M. 1993. "¿Qué significa comprender un texto escrito?", en *Actas del I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español*. Madrid: Colección "Biblioteca".

Puente, Aníbal (Editor). 1991. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.: Madrid, España.

Ríos Cabrera, Pablo. 1991. "Metacognición y comprensión de la lectura", en *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madrid, España.

Rodríguez, María Elena (Compiladora). 1994. *Adquisición de la lengua escrita*. Organización de Estados Americanos. Colección INTERAMER. Serie Educativa.

Rosenblat, Louise. 1994. "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *Textos en contexto*. Asociación Internacional de lectura. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Rumelhart, David. 1985. Toward an interactive model of reading. En *Theoretical Models and Processes of Reading*. Estados Unidos, International Reading Association.

Smith, Frank. 1996. "El mundo depende de los maestros", en *Alfabetización por todos y para todos*. Asociación Internacional de Lectura: Aique Grupo Editor, Argentina.

Solé, Isabel. 1996. "Estrategias de comprensión de lectura". *Revista de Lectura y Vida*.

Año XVII. Nº 4. Asociación Internacional de Lectura; Buenos Aires, Argentina.

Solé, Isabel. 1992. *Estrategias de lectura*. Editorial Grao: España.

Torres, Rosa María. 2000. *Itinerarios por la educación latinoamericana*. Cuaderno de viajes. Editorial Paidós: Argentina.

Unesco. 2000. *Una década de la alfabetización de Naciones Unidas*. Documento de consulta.

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Van Dijk, Teun. 1978. *La ciencia del texto*. Paidós: Barcelona.