Pedagogía de la Lengua e Investigación

Pedagogía de la Lengua e Investigación

Memorias del VII Coloquio 2014

Miguel Ángel Maldonado García
Compilador

DIÁLOGOS

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Facultad de Ciencias y Educación
© Miguel Ángel Maldonado García (compilador)
Primera edición, noviembre de 2015
ISBN: 978-958-8897-70-7

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Nathalie De la Cuadra N.

Corrección de estilo
María Elvira Mejía

Diagramación
Jorge Andrés Gutiérrez Urrego

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Coloquio en Pedagogía de la Lengua e Investigación (2014: Bogotá, Colombia)
Pedagogía de la lengua e investigación: memorias del VII Coloquio 2014 / VII Coloquio en Pedagogía de la Lengua e Investigación, compilador Miguel Ángel Maldonado. -- Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.
272 páginas ; 24 cm. -- (Colección Diálogos)
ISBN 978-958-8897-70-7
1. Lenguaje y lenguas - Enseñanza 2. Lenguaje y lenguas - Enseñanza - Metodología 3. Pedagogía I. Maldonado García, Miguel Ángel, compilador II. Tít. III. Serie.
407 cd 21 ed.
A1511745

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Todos los derechos reservados.
Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.
Hecho en Colombia

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UD Editorial

DIÁLOGOS

Contenido

Presentación **11**

Género discursivo epidíctico en la educación universitaria. Los discursos epidícticos de profesores de primer semestre **19**
Mario Montoya Castillo

La paradoja del texto académico en básica primaria: predominio y olvido **41**
Angélica María Sotelo Ramírez

Ver para leer: propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos **51**
Adriana Carolina Chivatá León

La narración histórica en las voces de los niños **63**
Adriana Martínez Ríos

La recreación de textos narrativos para el fortalecimiento de la producción escrita **73**
Lady Daiana Rodríguez Díaz

La biblioteca como espacio para la invención de relatos **83**
Katherine Angulo Espitia

Producción adolescente de textos explicativos: una experiencia para cualificar la escritura en el aula **93**
Efigenia Báez Soto

Producción de textos académicos de primaria **101**
Leydy Tatiana Ospina

El microcuento como herramienta para la enseñanza de la composición de textos con dominancia argumentativa **111**
Jenny Andrea Silva Galvis

La escritura creativa desde el relato de experiencias y el juego de rol **121**
Javier Jiménez C.

Evaluación formativa de la escritura en educación media **131**
Gerardo Córdoba Asprilla

Interrogar textos auténticos en edades tempranas **139**
Piedad Consuelo Trujillo Guzmán

Metacognición e intertextualidad en el proceso lector **149**
Sandra Liliana Caicedo, Daris Yadira Enciso

Plan de lectura: un ejercicio de reflexión colectiva **159**
Sonia Cristina Rojas, Edilberto Urbano

El papel del relato en la enseñanza de las ciencias naturales **171**
Claudia Tavera

Los cuentos con-sentidos para los niños **179**
Mónica del Pilar Bohórquez Pinto

La movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad en el aula de lengua castellana de primaria **189**
Carlos Arturo Vanegas Téllez

Concepciones docentes e influencia en la enseñanza **203**
Cecilia Bohórquez

Tejiendo el estado del arte de la formación docente en lengua castellana en Colombia **215**
Nidia Paola Muñoz Galeano, Juan Carlos Gaitán Rocha

El taller pedagógico: estrategia para la oralidad en preescolar en preescolar **227**
Yuly Andrea Salamanca

Perspectivas de la oralidad en primera infancia: desafíos y proyecciones **237**
Julie Viviana Suárez González

El pensamiento crítico, el cine y la lectura crítica. Una propuesta desde el aula en la educación media **249**
Diana Betty Vargas

Alfabetización audiovisual en básica secundaria a través del cine como recurso didáctico **261**
Diana Patricia Romero Alba Pico, Mauricio Alexander Roa Gerena

Presentación

Apreciado lector, el texto que usted tiene frente a sus ojos trata sobre problemas cotidianos de la escuela y sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, problemas que comprometen al profesional docente de educación básica primaria y secundaria, especialmente. Es fruto del trabajo de estudiantes, docentes e investigadores de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que, en asocio con la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, organizó el VII Coloquio en Investigación y Pedagogía de la Lengua, el cual se realizó en octubre de 2014 y del que se presentan estas memorias de investigación.

Con este texto se pretende socializar las reflexiones y los resultados parciales de las investigaciones de los maestrantes, quienes se sumergen en las modalidades comunicativas de escritura, lectura y oralidad, así como en las concepciones docentes. Estos asuntos están produciendo un vasto campo de investigación entre los maestros. Lo anterior se refleja en el desarrollo en la definición de políticas públicas; la creciente creación de grupos de investigación; la producción de revistas especializadas en lenguaje y educación; la apertura de maestrías y doctorados para la formación de maestros, y en la creación de redes de maestros con las cuales se ilustran las dinámicas para la transformación del lenguaje desde la educación colombiana.

Los artículos de los jóvenes investigadores se refieren, en su mayoría, a la cotidianidad de las escuelas públicas de Bogotá en relación con las problemáticas señaladas en el párrafo anterior. Sin embargo, su contexto situado no impide que las problemáticas comprendan el escenario nacional e internacional, por cuanto estas proponen innovaciones, análisis en torno al aprendizaje, la enseñanza y la producción en el marco de la pedagogía de la lengua materna.

Son veintitrés textos de los maestrantes y uno de un profesor de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna que certifican la intención de socializar el ejercicio investigativo que en este caso llega al séptimo año de publicaciones memorables. Casi sin excepción, todos los artículos son de reflexión, además de un par de artículos con resultados de investigación. De igual forma, exhiben cierta isometría, por cuanto en ellos se reconoce interés por develarle al usuario de la lengua, ora como lector o escritor; ora como usuario de la oralidad desde la perspectiva cognitiva o sociocrítica

cómo proyectos de investigación acción, intervienen en el aula mediante secuencias didácticas, talleres o pedagogía de proyectos, en orden al discurso propio de las prácticas investigativas y en coherencia con las líneas de una maestría en pedagogía de la lengua materna que emergió de una especialización en proyectos pedagógicos, auspiciadas ambas por el grupo de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad, el cual tiene en su haber casi tres décadas de práctica reflexiva sobre la escuela, sobre el docente y sobre la lengua. Así mismo, uno de estos proyectos se atreve a sistematizar una experiencia mientras que otro se mete en una biblioteca pública como un espacio para la invención de relatos.

A continuación, se presentan resúmenes breves con los títulos, los nombres de los autores y sus temáticas investigativas, con el fin de orientar y agilizar la escogencia del lector.

"Género discursivo epidíctico en la educación universitaria. Los discursos epidícticos de profesores de primer semestre" (Mario Montoya Castillo), con el cual se abre esta publicación, ofrece una reflexión sobre el uso de la retórica epidíctica en el territorio escolar. Se deriva de la tesis doctoral sobre el *género discursivo epidíctico* o de la *argumentación epidíctica* o de la *retórica epidíctica* de profesores de primer semestre en las clases iniciales cuando introducen sus asignaturas. Aunque la alabanza y la censura están en todas partes, rara vez se medita sobre ellas, en especial en el aula de clase donde el profesor propaga un conjunto de valores. Sin duda, la educación moral no está al margen del oficio del maestro y, en este horizonte, el discurso epidíctico desempeña una función social de la educación que demanda una inmersión a la que nos invita el profesor Montoya.

"La paradoja del texto académico en básica primaria: predominio y olvido", de Angélica María Sotelo Ramírez, presenta el análisis de los aspectos que permitieron identificar la problemática de la investigación titulada *Cognición, metacognición, comprensión: una relación necesaria e incluyente*. Tras la lectura etnográfica, se identificó que en la escuela existe prelación por la lectura de textos narrativos y hay una clara ausencia de la lectura comprensiva de textos académicos, a pesar de ser los de mayor circulación en los libros escolares y los cuales fomentan la difusión y construcción del conocimiento. Como resultado del proceso de investigación-acción, se reconoció la necesidad de diseñar una propuesta de intervención, cuyo propósito es cualificar la comprensión lectora de los textos académicos, favorecer la construcción del sentido de lo leído y promover el conocimiento de la lengua y de las ciencias.

Adriana Carolina Chivatá León, con "Ver para leer: propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos", presenta avances investigativos sobre la implementación de una propuesta didáctica que fortalezca la comprensión lectora inferencial en textos icónicos con niños de quinto de primaria. Este trabajo se soportó en la perspec-

tiva sociosemiótica y, a su vez, retomó elementos de la perspectiva psicolingüística con su propuesta de lectura inferencial *on line*. Los resultados dejan ver el fortalecimiento de las habilidades de alfabetización en el nivel literal e inferencial de los estudiantes que participaron en el proceso desde la perspectiva de investigación acción.

"La narración histórica en las voces de los niños", de Adriana Martínez Ríos, presenta avances de la intervención en el aula, implementada en el marco de la investigación con la cual se potencia la oralidad formal de los estudiantes, mediante secuencias didácticas. La enseñanza de la lengua oral constituye un objeto por medio de secuencias didácticas que fortalecen la oralidad formal de los estudiantes de grado primero. Por último, se llega a la conclusión que cuando el estudiante puede hacer uso de su oralidad en el aula se facilita la construcción de conocimiento, cuando su opinión es válida, el conocimiento no se imparte, sino que se construye.

"La recreación de textos narrativos y el fortalecimiento de la producción escrita" (Lady Daiana Rodríguez Díaz) propone herramientas para fortalecer las producciones escritas de textos narrativos con un propósito real y significativo en relación con las prácticas pedagógicas en la básica primaria. Se ampara en la perspectiva psicolingüística que retoma la escritura como un proceso cognitivo y social. Utiliza instrumentos como el análisis de textos escritos y su evaluación.

"La biblioteca como espacio para la invención de relatos", de Katherine Angulo Espitia, expone los resultados parciales de una investigación que sistematiza experiencias relacionadas con la promoción de la escritura de relatos de invención en niños de 7 a 12 años, asistentes frecuentes de las actividades sabatinas de la Biblioteca Chicalá. A diferencia de la escuela, los niños llegan a las bibliotecas a leer y a escribir sin un currículo preestablecido; así pueden producir textos auténticos y creativos, al tiempo que la promotora actúa como mediadora que incorpora la realidad sociocultural al proceso escritor. Se concluye que la biblioteca propicia en los pequeños la promoción de lectura, el fortalecimiento del proceso escritor, el poder lector y el deseo de escribir.

"Producción adolescente de textos explicativos: una experiencia para cualificar la escritura en el aula" (Efigenia Báez Soto) reflexiona sobre cómo muchos de los esfuerzos de la escuela están centrados en el desarrollo de las competencias para comprender y escribir diferentes tipos de textos. Sin embargo, la enseñanza-aprendizaje de la escritura se ha manifestado en acciones de copiado, transcripción, toma de dictados, etc., acciones que representan un obstáculo en el desarrollo del proceso de escritura de los estudiantes. Estas formas de concebirla han conducido a un activismo que no permite tomar conciencia de los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de las competencias escriturales de los estudiantes. Propone que para aprender a escribir no basta con solo escribir, por lo cual es necesario modificar tanto concepciones como prácticas de los docentes, así como de los estudiantes, de forma que se generen espacios en los

cuales la producción escrita se desarrolle en contextos auténticos de comunicación, con unos propósitos y auditorio reales.

El artículo de revisión, "Producción de textos académicos de primaria", de Leydy Tatiana Ospina Suárez, ofrece antecedentes investigativos sobre producción de textos académicos en básica primaria en seis países de lengua hispánica, durante el periodo 2006-2013. De igual forma, hace parte de la revisión documental cuyas categorías fueron: producción escrita, textos académicos y didáctica de la escritura. Por último, evidencia la ausencia de la escritura de textos académicos en básica primaria y la necesidad de mediar, a partir de ella, en la construcción de conocimiento en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

"El microcuento como herramienta para la enseñanza de la composición de textos con dominancia argumentativa" (Jenny Andrea Silva Galvis) pretende fortalecer la composición de textos de dominancia argumentativa en estudiantes de ciclo IV, a partir de la manipulación formal y funcional de algunos micros cuentos. Se propone un modelo de intervención didáctico basado en talleres para la lectura y la comprensión crítico-reflexiva de micro cuentos latinoamericanos, los cuales tratan las más diversas temáticas, que van desde la ficción pura, la inclusión de otros discursos (políticos, sociales, etc.) hasta el uso de la intertextualidad, para el planteamiento de hipótesis de sentido y la producción de escritura significativa, que conlleve a transformar, mediante el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, las debilidades para la comprensión lectora y la producción escrita en los estudiantes.

"La escritura creativa desde el relato de experiencias y el juego de rol", de Javier Jiménez, es un artículo producto de la investigación *La estrategia del caracol, una propuesta para el fortalecimiento de la coherencia y la cohesión a través de la escritura de relatos de experiencias*. Su propósito consiste en dar cuenta de cómo el relato de experiencias y el juego de rol fortalecen la coherencia, la cohesión y la creatividad en los procesos de escritura de estudiantes de grado once.

Le sigue "Evaluación formativa de la escritura en educación media", de Gerardo Córdoba Asprilla. Este texto presenta avances de la investigación titulada *Evaluación formativa y cualificación de la escritura*, la cual propone implementar una evaluación auténtica y formativa en el aula y el diseño, así como la ejecución de un proyecto de evaluación formativa que fortalezca los procesos escriturales de los estudiantes de Educación Media. Entre los resultados obtenidos se destaca: ausencia de relación entre las prácticas evaluativas y las prácticas en el aula de lengua castellana.

Piedad Consuelo Trujillo Guzmán, con su texto "Interrogar textos auténticos en edades tempranas", comparte aspectos relacionados con la intervención del proyecto titulado *Construir el poder de leer desde la primera infancia*, cuyo objetivo es acercar a los niños de preescolar a la lectura significativa y placentera de diversos textos. Asume

la lectura desde una perspectiva socioconstructivista e interviene el aula con un proyecto de aula. Cada proyecto de aula articuló tres tipos de proyectos: el proyecto de acción, el proyecto global de aprendizaje y los proyectos específicos de construcción de competencias en lectura estructurados. Los resultados parciales se sintetizan en el reconocimiento del niño como coconstructor del conocimiento a través de la mediación intencionada del docente en la implementación de actividades de interrogación de textos que permitieron no solo construir el significado, sino también el acercamiento gozoso, manteniendo la huella de aprendizajes significativos mediante la sistematización de cada experiencia.

"Metacognición e intertextualidad en el proceso lector" (Sandra Liliana Caicedo Pérez y Daris Yadira Enciso Contreras) es fruto de la investigación *La intertextualidad en la formación de lectores.* Analiza la pertinencia de implementar de estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la intertextualidad en el proceso lector. Para ello presenta los distintos desarrollos de la perspectiva psicolingüística, los cuales están relacionados con la lectura y se enfocan en la metacognición y la intertextualidad; luego muestra un análisis del proceso de la lectura y la forma como este ha sido abordado en la escuela.

El artículo "Plan de lectura: un ejercicio de reflexión colectiva", de Sonia Cristina Rojas Osorio y Edilberto Urbano Cagua, comparte una reflexión sobre la diversidad de prácticas docentes en la didáctica de la lectura, así como los bajos resultados en pruebas externas e internas de los estudiantes de la institución educativa de Bogotá. Adelanta una investigación-acción, cuyo objeto primordial es la consolidación de un plan didáctico de lectura para primer ciclo que se construye a partir de la reflexión colectiva y la unificación de criterios pedagógicos y estrategias didácticas. Se propone aportar alternativas al trabajo colectivo y favorecer la construcción de acuerdos entre pares, en torno a una problemática común, a la vez que hace visible la voz de quienes participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

"El papel del relato en la enseñanza de las ciencias naturales" (Claudia Tavera) presenta avances de la investigación cuyo título es el mismo de este texto. Se revisan los antecedentes investigativos y el análisis parcial de algunos datos recolectados en la intervención didáctica. Para tal efecto se adoptó un diseño de investigación acción pedagógica en el que participan estudiantes de segundo ciclo de educación básica.

El artículo de Mónica del Pilar Bohórquez Pinto, "Los cuentos con-sentidos para los niños" presenta avances de la investigación *Leer la escuela con-sentidos literarios,* cuyo objetivo es acercar a los niños de segundo ciclo a la lectura de textos literarios mediante experiencias multisensoriales. Así mismo, busca establecer las implicaciones didácticas que pueden derivarse en torno a la lectura literaria y analizar los sentidos que los niños le dan a sus experiencias de lectura. Destaca aspectos relacionados con el

proceso de intervención, basados en el diseño de talleres literarios, como espacios que favorecem los aprendizajes con sentido y donde la interacción entre el texto y el lector, palabras, imagen, sonidos y otro tipo de sensaciones hacen que lo literal se convierta en multisensorial.

"La movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad en el aula de lengua castellana de primaria" (Carlos Arturo Vanegas Téllez) expone una caracterización de las concepciones predominantes de dos docentes de lengua castellana de primaria sobre la oralidad y su enseñanza en un colegio privado ubicado en el sur de Bogotá. Se puede ver el contraste entre el discurso del maestro y su acción didáctica, ambos en relación con los niveles de gradación propuestos para la movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad, según Porlán y Rivero (1998), y Gutiérrez (2011). De acuerdo con la gradación propuesta, las concepciones predominantes caracterizadas privilegian formas funcionales del conocimiento oral y muestran la ausencia de propuestas didácticas concretas para enseñarla en el aula de clases. Señala la pertinencia de movilizar las concepciones de los maestros sobre la oralidad, mediante la intervención investigativa que vincule el conocimiento profesional de los profesores.

"Concepciones docentes e influencia en la enseñanza", de Cecilia Bohórquez, comparte un análisis sobre los antecedentes investigativos relacionados con la "Movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en básica primaria" el cual pretende contrastar el decir y el hacer de los docentes sobre escritura para así acercarse a sus concepciones y desde allí mirar su incidencia en el quehacer diario de la escuela. El estudio apela a herramientas etnográficas y desarrolla un esquema de investigación acción orientadi a la movilización de dichas concepciones. Se apoya en autores como Marcelo (1987), Porlan (1995), Pozo (2006) y en perspectivas de análisis sobre la escritura de Cassany (1989), Flower y Hayes (1996).

Juan Carlos Gaitán Rocha y Nidia Paola Muñoz Galeano presentan "Tejiendo el estado del arte de la formación docente en lengua castellana en Colombia". El artículo presenta avances de investigación del proyecto *La formación de docentes de Lengua Castellana en Colombia: teoría y práctica*, los cuales, a su vez, están relacionados con el estado del arte de esta problemática docente. El análisis devela rupturas notorias entre las dimensiones teóricas o declarativas en los procesos de formación y sus realizaciones en los escenarios de la práctica; el análisis de estas tensiones manifiestas en el estado del arte constituye el objeto mismo de la investigación que se desarrolla.

"El taller pedagógico: una estrategia para movilizar la oralidad en el preescolar" (Yuly Andrea Salamanca Martínez) reflexiona en torno a la pertinencia del taller como una estrategia pedagógica que promueve el trabajo cooperativo y los procesos de aprendizaje de los niños en los primeros grados de escolaridad. A su vez, como

estrategia investigativa, indaga sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la movilización de las interacciones verbales, expresadas en las normas de cortesía, los turnos conversacionales y los usos formales e informales insertos en todo evento comunicativo.

"Perspectivas de la oralidad en primera infancia: desafíos y proyecciones", de Julie Viviana Suárez González, presenta los resultados de la revisión de antecedentes investigativos del proyecto *Producción de relatos orales en niños y niñas de primera infancia*, cuyo objetivo es identificar investigaciones realizadas sobre la oralidad entre los 0 a 6 años durante 2001-2011. Se emplea un enfoque hermenéutico que abarca dos momentos relacionados con la lectura comprensiva y la lectura analítica y que están orientados a interpretar y categorizar los principales problemas, disciplinas, metodologías y conclusiones generales de cada investigación. Lo anterior arrojó dos categorías principales de análisis: *la perspectiva lingüística y la perspectiva pedagógica.* En cada una de estas experiencias representativas se observó el estudio de la lengua oral desde diferentes enfoques. Pocas de ellas abordan la oralidad en primera infancia de manera progresiva y sistemática, lo cual implica considerar una reflexión en torno al fortalecimiento del discurso y de los diferentes géneros orales en edades tempranas.

El artículo de Diana Vargas, "El pensamiento crítico, el cine y la lectura crítica. Una propuesta desde el aula en la Educación Media", analiza algunas habilidades cognitivas que permiten el desarrollo del pensamiento crítico mediante el diseño de una estrategia didáctica que parte de la interpretación del lenguaje cinematográfico en la consecución de la lectura crítica de los estudiantes de noveno grado. En primer lugar, reflexiona sobre lo que significa hablar sobre qué es ser crítico, en relación con los procesos y los niveles de lectura crítica, en los ámbitos académicos de la institución, los cuales se ajustan a lo que el Ministerio de Educación Nacional establece para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua materna, esto con el fin de reconocer las necesidades relacionadas con esta problemática y así intervenir en las prácticas en el aula. Además, analiza las posibles cualidades o el perfil de un sujeto crítico, fundado sobre los procesos de aprendizaje, relacionados con las habilidades cognitivas encaminadas a la formación de individuos que aprenden a pensar o que piensan en aprender de manera autónoma y creativa. Concluye que afianzar el pensamiento crítico en los estudiantes implica cambios en los diseños curriculares, el quehacer de los docentes y de los estudiantes al asumir sus nuevos roles en una sociedad que demanda ciudadanos cuestionadores, autónomos y propositivos en su transformación y evolución.

"Alfabetización audiovisual en básica secundaria a través del cine como recurso didáctico" (Mauricio Alexánder Roa Gerena y Diana Patricia Romero Alba" reflexiona sobre cómo, a pesar de que nuestra época se caracteriza por el desarrollo de medios de comunicación centrados en las tecnologías infocomunicacionales, y que

revelan un panorama de expresión ciudadana saludable, existe el albur de perder la brújula y el horizonte de sentido. Muestra las tensiones entre los apocalípticos y los optimistas que pueden servir tanto de reflejos de la cultura, como de medios para leerla de modo comprensivo.

Compilación

Miguel Ángel Maldonado García

Género discursivo epidíctico en la educación universitaria

Los discursos epidícticos de profesores de primer semestre

Mario Montoya Castillo

La retórica epidíctica[1] es muy usada en el territorio escolar. La alabanza y la censura están en todas partes y rara vez meditamos sobre ellas, en especial en el aula de clase donde el profesor propaga un conjunto de valores. Lo anterior significa que la educación moral no está al margen del oficio del maestro y, en este horizonte, no podemos dejar a un lado el discurso epidíctico para dar cumplimiento a esta función social de la educación. Podemos decir que con el discurso epidíctico estamos más allá del bien y del mal, y en el aula de clase, este contribuye a moldear el carácter, razón por la cual, en nuestra época deba tomársele en serio (Garrison, 2003).

Ubicar la retórica epidíctica en el ámbito del aula y pensar las formas como se alaba y se censura es lo que denominamos en este trabajo el epidíctico como *valorización*. Para tal propósito, recuperamos varios aspectos de la retórica clásica para observar la fuerza que tiene el discurso a la hora de alabar o también la fuerza que tiene el discurso a la hora de censurar; es decir, para ubicar los pensamientos, los sentimientos y las acciones que se pueden desplegar en el aula para *coconstruir* con los otros.

En consecuencia con lo anterior, no se trata de hacer una apología a los embaucadores y los mentirosos, sino más bien poder ver las posibilidades que tiene este discurso en el ejercicio docente, es decir, en docentes que podríamos llamar dignos de alabanza.

---

1 Nos ocupamos del género discursivo epidíctico que marca un tipo de retórica según ciertos autores. En adelante nos referiremos indistintamente a género discursivo epidíctico, a argumentación epidíctica o a retórica epidíctica para referirnos a los discursos utilizados para elogiar y censurar. Con el propósito general de mostrar la relevancia de este género discursivo actualizado en el marco de una retórica contemporánea, esta investigación se ocupa del *género discursivo epidíctico* o de la *argumentación epidíctica* o de la *retórica epidíctica* de profesores de primer semestre en las clases iniciales cuando introducen sus asignaturas. A pesar de que el análisis se aplica al discurso del profesor, situamos este trabajo en el marco de la interacción *profesor-alumno*, pues desde la perspectiva que nos interesa, "cada enunciación presupone, para su realización, la existencia no solo de un hablante sino también de un oyente. Cada expresión lingüística […] está siempre *orientada hacia otro*, hacia un oyente, incluso cuando este no existe como persona real" (Bajtín, 1993, p. 245).

Evidentemente, aquí está de por medio una dimensión ética y estética del quehacer del profesor, pues desde una perspectiva retórica tradicional del epidíctico diremos que esta se ocupa de las virtudes y los vicios del comportamiento humano y, por supuesto, de los vicios y las virtudes como elementos fundamentales para la realización de la persona. Recordemos que "la virtud se refiere a pasiones y acciones y que, mientras las voluntarias son objeto de alabanzas o reproches, las involuntarias lo son de indulgencia y, a veces, de compasión" (*Retórica*, 1109b-30). En el discurso epidíctico se elogia el carácter virtuoso, la pasión y la acción, y también se censura el mal y siempre se intenta exhortar para que el oyente busque la virtud.

No es fácil ubicar esta comprensión en un presente donde aún se marca el principio de razón moderno. Como sabemos, el dualismo mente/cuerpo puso en primer y único lugar la acción abstracta y racional, lo cual significó para la ética el desplazamiento total de lo somático y lo emocional. Por eso, esta investigación al ser una apuesta por convertir el epidíctico en un verdadero laboratorio social, está ubicando como médula de toda práctica social, específicamente de la práctica educativa, el *ethos*, el *pathos* y el *logos* o, dicho de otro modo, es un esfuerzo por situar en el mismo nivel las tres instancias retóricas (Meyer, 2008).[2]

Desde esta perspectiva retórica podemos decir que la pedagogía también es un intercambio de emociones y, parafraseando a Barthes, diremos que nos queremos mantener en el terreno de la obra-objeto, para nuestro caso, de los datos, y así mismo sugerir que nos interesamos por un campo poco explorado aún (por más que la palabra sea antiquísima), el campo de la retórica, específicamente por la argumentación epidíctica y, en tanto tal, del género discursivo epidíctico en el aula de clase (Barthes, 2013, p. 165).

La orientación a la retórica, al *discurso epidíctico* y al reconocimiento y sus implicaciones sobre el *pathos* y el *ethos* en el aula también obliga una mirada a la educación de nuestro presente. El pensamiento filosófico del siglo XX nos indicó la importancia

2 El dualismo entre cognición y emoción es crucial en nuestro presente. Este dualismo se convierte en un campo interdisciplinar y transversal a las diferentes disciplinas o ciencias. Para el caso de la educación, no es la excepción y se convierte en una reflexión profunda sobre la complejidad y la autonomía que guarda la reintroducción de lo biológico y lo fisiológico en la construcción social y cultural, como en la constitución del sujeto. Dicho de otro modo, las emociones vinculan aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y políticos y, en fin, todos los elementos que constituyen al ser humano o, mejor, las emociones en la constitución de un sujeto biopsicológico-social; de allí que las emociones le permitan al sujeto darle un valor y significado a su relación con el mundo. Podemos preguntar en lo más íntimo, ¿qué sería de nuestra propia vida sin las emociones y pasiones? ¿Cómo desconocer lo importantes que son las penas, las tristezas y las nostalgias para nuestra vida? ¿Cómo decir que los amores, las alegrías y las esperanzas tampoco lo son? ¿Cuál es la crítica a las pasiones como espacio posible de destrucción? ¿No fue el siglo XX una ventana que dejó ver el fracaso de la época moderna que pensaba en un hombre de ciencia, un hombre de razón que construyó artefactos también destructivos? Lo humano sin pasión no sería entonces humano.

de una educación que tejiera relaciones distintas a las relaciones de poder; esa sería una apuesta verdadera de educación. El poder y sus tejidos, es decir, los poderes constituidos terminan por gobernar todas las formas de existencia; ya sabemos que dichos poderes constituidos son numerosos, pues sin duda la Iglesia, el Estado, el capital, la ciencia y la Universidad, entre otros, son dispositivos centrales de nuestro presente. Para nuestro caso, la Universidad ha definido a lo largo de la historia un conjunto de dispositivos que orientan su organización en facultades y departamentos y, a la vez, ha conducido a un espacio de mera profesionalización. Se necesitan profesionales idóneos para el mercado, esa es la consigna; todo esto no es más que una pedagogía pervertida tal como lo indica René Schérer (1984).

Como se observa, la retórica contemporánea se sitúa en un cruce complejo donde convergen los avances de diferentes teorías, donde las escalas de valores y las perspectivas en algunos casos son incompatibles. Pero también las producciones retóricas, en el entramado de nuestra cultura, son complejas. En términos retóricos, esto se puede visualizar en las pruebas retóricas y, especialmente, en nuestros contextos, en los niveles macroestructurales de la argumentación, es decir, en el nivel de los géneros.

En esta investigación se quiere volver a la noción de género retórico, para lo cual retomamos la división aristotélica de género. En lo esencial, los criterios para la definición de los géneros se mantienen hasta nuestros días, pues desde aquella época se reconocía el rol del orador en el discurso, la función del auditorio y, finalmente, el tema tratado. En este horizonte de sentido, Aristóteles nos indica que los géneros retóricos son "necesariamente" el deliberativo, el judicial y el epidíctico (*Retórica*, I, 3, 1358b).

Así, diremos que nuestro centro es la argumentación epidíctica. Con esto se quiere mostrar la relevancia del concepto reactualizado, ya que lo entendemos como valorización, situada más allá de la deliberación pues, en el fondo, el epidíctico tiene como resultado un tipo de consejo que refuerza una disposición hacia razonamientos, valores, costumbres y, en general, representaciones ya establecidas y, por consiguiente, el epidíctico puede tener como resultado un consejo orientado a la acción de los estudiantes, con base en una valorización que se puede considerar como virtuosa.

A partir de estas consideraciones diremos con Emmanuelle Danblon (2001, pp. 19-42) que hay una retórica de la deliberación y una retórica de lo epidíctico. Esta distinción de retóricas plantea una problematización de sumo interés que podemos situar en la definición clásica, pues si entendemos esta retórica como el arte de alcanzar la adhesión de un auditorio sobre aquello que aún no está definido, ¿cómo es posible que el género epidíctico se siga considerando una actividad retórica? (Danblon, 2001). En otras palabras: si los discursos epidícticos se presentan como si no tuvieran ninguna consecuencia práctica, pues refieren a cosas no

controvertidas, ¿es posible decir, entonces, que el epidíctico pertenece a la retórica? Estas preguntas se formulan en el marco de los discursos epidícticos que refieren a asuntos que ya han sido juzgados.

En tal sentido, el epidíctico cabe perfectamente en el marco de la retórica y más bien tendríamos que preguntar si en el epidíctico el auditorio juzga o no, es decir, cuál es la pregunta que surge allí. Con Aristóteles diremos que el auditorio debe juzgar el talante del orador y también diremos que efectivamente en el epidíctico hay una dimensión espectacular, espectáculo que se da como presentación. La sola significación lexical de *epideixis* "demostración" es un testimonio de esto (Aristóteles, 1999, pp. 1358b, 1366a, 1366b, 1367a, 1367b, 1368a). En Aristóteles, el género epidíctico tiene objetos diferentes para el orador y para el auditorio, pues para el orador el objeto es la belleza o la fealdad de ciertas acciones, mientras que para el auditorio el objeto es juzgar sobre la belleza o la fealdad del discurso mismo, pues indiquemos una vez más que el auditorio juzga sobre el talante del orador o, en otra dirección, diremos que el epidíctico sería el único género discursivo, donde el objeto del juicio no se confunde con el objeto del discurso: no se pronuncia sobre la materia, uno aprecia la materia.

Insistimos, entonces, en que tomamos la clasificación de género discursivo epidíctico hecha por Aristóteles en la *Retórica,* ya que nos interesa mostrar su relevancia, su potencia en nuestro presente, pero especialmente porque queremos mostrar este género reactualizado como valorización, a pesar de que reconocemos que todo discurso, desde cierta perspectiva, es valoración.

Asumir esta clasificación no significa que dejemos de lado problematizaciones fundamentales que surgen de la clasificación hecha por el estagirita. Lo primero que diremos es que para la orientación de nuestro trabajo, los géneros discursivos definidos por Aristóteles en su *Retórica* son insuficientes. Como se muestra en los análisis del *corpus,* nuestra mirada no constriñe este género a lo meramente entretenido, sino que este discurso, en nuestra orientación, es una forma de interpretar la actividad retórica como el ejercicio en el que el auditorio tiene como fin último juzgar a partir de lo que el orador le presenta, pues se trata de una interacción en la cual el auditorio es espectador. Este juzgar, este interpretar, este actuar articulan siempre una pregunta, pues recordemos que en retórica siempre habrá una pregunta formulada que el auditorio siempre debe resolver (Meyer, 2008; Danblon, 2001); aquí se encuentra la relación entre *ethos*, *pathos* y género discursivo epidíctico. En segundo lugar y no menos importante, diremos que para Aristóteles la noción de género no es problemática, o por lo menos, no la abordó desde las perspectivas y las orientaciones de los estudios del lenguaje y la comunicación de nuestro tiempo.

Pero las problematizaciones de nuestro tiempo, sobre el asunto del género, tienen una larga historia, pues desde la época de Cicerón y casi dos siglos después con Quintiliano se intentó expandir o se problematizó esta división.

> Dudan algunos si son tres o más los géneros de causas. Casi todos los antiguos de mayor nombre, siguiendo a Aristóteles, se contentaron con esta división, sin más diferencia, que llamar *conminatorio* al *deliberativo.* Yo tengo por más seguro (porque así lo dicta la razón), el seguir a los más. El género que abraza la alabanza o vituperio de alguna cosa, es uno mismo; aunque por la parte que alaba, le llaman *laudativo* y otros *demostrativo.* El segundo es el *deliberativo,* y el tercero el *judicial.* Los demás géneros se reducen a los dichos, y entre ellos no hay alguno por el que no alabemos o vituperemos, aconsejemos o disuadamos, abracemos o desechemos alguna cosa. Ni sigo a los que dicen que lo honestoso es materia del laudativo, lo útil del deliberativo, y del judicial las cuestiones sobre lo justo; haciendo una división más pronta y redonda que verdadera: pues todos los géneros mutuamente se ayudan los unos a los otros. Porque en las alabanzas se trata también de la justicia y utilidad; en las deliberaciones de lo honesto; y por maravilla hallaremos alguna causa judicial en la que, o en parte o en todo, no tenga lugar lo que arriba dijimos. (Quintiliano, 1916, p. 446 [III, 4])

Como se observa en la cita, hay diversidad de géneros de discurso que podemos dividir, siguiendo la famosa trilogía; es inevitable decir que tanta diversidad no podría caber en esa primera clasificación. Si se miran clasificaciones contemporáneas, como las que ofrecen los *actos de habla,* de Austin (1970), podríamos señalar que la problematización de Quintiliano es fundamental. Cuando se revisa la literatura contemporánea, reconocemos que aquello que problematizaron, a propósito de los géneros, los rétor del primer siglo antes y después de nuestra era (Cicerón y Quintiliano) constituye uno de los anclajes poderosos de la lingüística contemporánea.[3] En esta línea diremos que lo que denominamos *contexto de enunciación* (Todorov, 1972) corresponde a los elementos que tuvo en cuenta Aristóteles para la definición de los géneros discursivos,[4] pero la diferencia radica en que Todorov señala que para cada contexto de enunciación corresponde un acto de palabra, que es quizá la misma problematización que señaló Quintiliano. Más allá de tomar partido por Todorov, lo que queremos indicar es que esta problematización sobre los géneros tiene una historia y una actualidad que ningún estudioso puede desconocer.[5] Esta actualidad y esta

3 Recordemos brevemente que un discurso no está hecho de frases sino más bien de enunciados. Un enunciado está determinado por la frase que se enuncia, pero también por la enunciación. La enunciación incluye un locutor que enuncia un interlocutor a quien se dirige la palabra, un tiempo, un espacio, un discurso que precede y que sigue, es decir, el *contexto de enunciación*. Dicho de otro modo, un discurso es siempre un acto de palabra (Todorov, 1972, p. 48).

4 Los elementos de la comunicación que indica Aristóteles son: el orador, el auditorio, el discurso y su materia.

5 Vanderveken (1991), por ejemplo, intenta construir una teoría del discurso, cuyo insumo fundamental es la lógica ilocutaria de Searle. Recordemos que este autor cambia la forma de nombrar que se dio a partir de las fuerzas

historia les permiten a los investigadores relativizar el tema de los géneros discursivos infinitos y seguir el camino de las investigaciones sobre este tema.[6]

Ahora, lo que interesa señalar en este espacio es la idea de que los géneros *mutuamente se ayudan los unos a los otros*. En su producción real se presentan en una especie de mezcla, pues ninguna producción discursiva es absolutamente pura, idea que ya había sugerido Quintiliano.

Lo anterior está orientado hacia una vocación política que quiere mostrar la potencia olvidada del género discursivo epidíctico en los estudios actuales y situar el epidíctico como celebración del lenguaje mismo, pues con el elogio y la censura también se habita la actualidad de lo bello; es decir, con el epidíctico desplegamos el símbolo, el juego y la fiesta (Gadamer, 1991) como posibilidad de habitar el mundo; contrario a lo que comúnmente se conoce del epidíctico como un discurso de aparato o retórica vacía, que solo sirve para la decoración. Como consecuencia con lo anterior, en este trabajo, el epidíctico no se interpreta como tal (una mera decoración, lo superficial, la diversión, un espectáculo), sino más bien el epidíctico se lo ve como un anclaje poderoso de la vida social, cultural y política; es decir, el epidíctico como una retórica que permite avanzar por el camino de la significación.

En fin, una lectura retórica de los géneros no debe entenderse como el espacio donde no se dice la verdad o, mejor, como si se estuviera diciendo algo falso. Desde el espacio de la argumentación distinguimos los procedimientos de argumentación de los contenidos de argumentación. Para el caso del género discursivo epidíctico tomamos una forma de nombrar canónica o tradicional,[7] pero en el plano del contenido queremos "mostrar la relevancia de este concepto reactualizado […], en el campo de la educación universitaria, con aplicación al discurso de profesores de primer semestre, cuando introducen asignaturas" (Plantin, 2014, p. 3); es decir, nos interesamos por describir el funcionamiento del género discursivo epidíctico —esa realidad construida bajo el techo de la retórica epidíctica— en las interacciones de profesores y estudiantes universitarios.

---

ilocutorias de Searle en otras que le eran más útiles para sus propósitos de investigación. Él prefirió hablar de deliberativo, declarativo, expresivo y descriptivo. Dicho de otra manera, Vanderveken puso en correspondencia los géneros del discurso con las fuerzas ilocutarias, para llegar a definir cuatro niveles de discurso.

6 Una referencia de mucho interés sobre los géneros y la transgresión es de Todorov. Este señala que cuando la obra transgrede su género no lo convierte en inexistente; es realmente todo lo contrario, porque la transgresión, para existir como tal, necesita una ley —que será precisamente transgredida—. Podremos ir más lejos: la norma se vuelve visible solo gracias a sus transgresiones (Todorov, 1972, pp. 45-46).

7 Una lectura canónica obedece a presupuestos que la tradición ha establecido. Uno de esos presupuestos es la prescripción de lo que se debe leer.

Discurso y géneros discursivos o de los intercambios comunicativos[8]

Todo lo que sabemos, lo sabemos entre todos.
Antonio Machado

Las ciencias del lenguaje se han ocupado del análisis del discurso y hoy en día podemos interpretar dicho análisis como un campo amplio e interdisciplinar con muchas vertientes, en las que subyacen diversas hipótesis teóricas. Se puede indicar que el discurso es una unidad lingüística y como tal es un conjunto de textos diferente al lenguaje y, al mismo tiempo, diremos que el discurso es un sistema compartido que obedece a una concepción del lenguaje y a una unidad lingüística, idea que es de sumo interés en nuestro trabajo. En fin, en el análisis del discurso confluyen múltiples disciplinas que no deben limitarse, pues dicho análisis es el estudio de toda acción humana.

Una panorámica de los estudios del discurso muestra la manera como estos se han hecho interdisciplinarios. La etnografía del habla y la comunicación tuvieron origen en la antropología, el análisis de la conversación cuyo origen fue la sociología, la gramática de texto que fue hija de la lingüística. Sin duda, todas estas perspectivas disciplinares se han posicionado fuertemente, con los estudios pragmáticos, semióticos y retóricos, que dejan ver las posibilidades de esta orientación interdisciplinar y transdisciplinar de las ciencias sociales y de las ciencias humanas.

Por lo tanto, el análisis del discurso es un campo que no necesariamente pertenece a las ciencias del lenguaje y a la lingüística, pues lo humano (su sentir, su pensar, su actuar en el marco de la cultura y la sociedad) es, en realidad, discurso.

> Se habla por una parte de "discurso político", "discurso jurídico", "discurso científico" por otra de "discurso administrativo", "discurso periodístico" o "discurso publicitario"; en otros escritos de "discurso didáctico informativo o demostrativo". También se encuentran en algunos estudios expresiones como "discurso populista", "discurso demagógico", "discurso terrorista", o "discurso polémico humorístico e irónico". Igualmente, y con un sentido aún más amplio, se habla de "discurso de autoridad, de sumisión, de exclusión". Y también, conviene recordar usos más tradicionales como "discurso narrativo, descriptivo o argumentativo". Este breve recorrido, que no es

8 Con Bajtín podemos decir que este trabajo se ocupa de uno de los tantos intercambios comunicativos que, según este autor, son varios y solo indica los más esenciales y más frecuentes: el artístico, el que se da en los intercambios de producción, el de los negocios, el de la vida cotidiana y, finalmente, el social en el que incluyó la propaganda, la ciencia, la filosofía y la escuela (Bajtín, 1993, p. 247). De acuerdo con este contexto diremos con este autor que nos ocupa el intercambio comunicativo de uno de los escalones de la pirámide escolar: la universidad y las interacciones que se dan con estudiantes de primer semestre.

> nada exhaustivo, permite ver que no se emplea siempre este término con el mismo sentido: unas veces se trata de una práctica discursiva institucional (discurso jurídico), otras veces de una práctica más bien socio-profesional (discurso periodístico), otras veces de la finalidad del texto (discurso didáctico), otras de su aspecto retórico (discurso humorístico), otras de una relación psicosocial (discurso de autoridad/sumisión), etc.
>
> […]) En 1976, D. Maingueneau estableció un repertorio de seis definiciones básicas, entre las cuales mencionaré: la de Benveniste que opone "historia y discurso"; la de Harris que propone extender al nivel del texto las unidades de la frase; la de la citada escuela francesa, de los años setenta, que relaciona el discurso con un pre-construido ideológico; la de Ducrot que integra esta noción dentro de lo que él llama el "componente retórico". A este primer inventario hay que añadir las definiciones propuestas por Foucault, Kristeva y Derrida, definiciones que se encuentran en un cruce disciplinario que implica a otras disciplinas como la historia, la sociología, la filosofía y hasta el psicoanálisis. También yo añadiría la pragmática anglosajona, la cual, sin decirlo siempre de manera explícita, relaciona el discurso con los efectos ilocutorios y perlocutorios del lenguaje; la sociolingüística y la etnometodología norteamericanas, las cuales, sin hacer teoría del discurso, se encuentran en una problemática discursiva en la medida que relacionan los hechos de lenguaje con condiciones externas (sociológicas, antropológicas) de realización. Y finalmente también se pueden mencionar ciertas corrientes de las ciencias cognitivas que, como ya lo veremos, inciden en el discurso. (Charaudeau, 2001, p. 40)

A partir de lo anterior y desde la perspectiva investigativa, consideramos fundamental delimitar, pues es la única manera de decir algo auténtico, algo nuevo y algo significativo y profundo de lo humano. Esta vocación política no puede perder de vista que en realidad todo lo humano está relacionado y que, en nuestro horizonte de sentido, cobran mucha importancia y fuerza la comprensión de hechos sociales y políticos de la comunicación, pues reconocemos con Aristóteles que nuestro comportamiento es marcadamente lingüístico y define dos cosas centrales: la sociabilidad humana y la política (Aristóteles, 1999).[9]

En las ciencias del lenguaje, la noción de discurso posee ciertos valores clásicos en lingüística y, a la vez, funciona como palabra clave de una cierta concepción del lenguaje. Así, reconocemos el trabajo realizado por Benveniste (1979), quien dio un paso importante al decir que el discurso es la conversión individual de la lengua en el discurso, pero "sería una tarea desesperada intentar comprender la construcción de las enunciaciones, que forman la comunicación verbal, sin tener presente a ninguno de

9 "No comprenderemos nunca la construcción de una enunciación cualquiera […], si no tenemos en cuenta el hecho de que ella es solo un momento, una gota del río de la comunicación verbal, río ininterrumpido, así como es ininterrumpida la vida social misma, la historia misma" (Bajtín, 1993, p. 246).

sus vínculos con la efectiva situación social que los provoca" (Bajtín, 1993, p. 246). Por lo anterior, la fuerza del discurso ocupa su lugar principalmente en la situación misma, por lo que diremos que "la esencia efectiva del lenguaje está representada por el hecho social de la interacción verbal, que es realizado por una o más enunciaciones" (p. 246). También podemos hablar de discurso en una forma restringida del sistema, tal como se indicó más arriba con Charaudeau (2001) y señalar que hay discurso comunista, capitalista, científico, pedagógico, etc., y oponerse a la lengua como el sistema compartido por los miembros de una comunidad lingüística. Sin duda, en este empleo, el término es ambiguo porque puede referirse al sistema que permite producir un conjunto de textos como al conjunto mismo de textos. Hablar de discurso también es reconocer el trayecto de diferentes teóricas que se vinculan con lo que se ha dado en llamar pragmática de la lengua. Ya sabemos que filósofos y los lingüistas hablaron de pragmática con antelación a que aparecieran los primeros trabajos en este campo.

Dominique Maingueneau (1994, 1998, 2009) nos explica cómo se ha definido esta perspectiva pragmática de la lengua y afirma que el enunciado es indisociable de una actividad del habla que comparten los interlocutores.[10] Este recorrido nos permite inferir que, detrás de todo esto, hay una mirada crítica a la disociación fundamental que se dio desde la antigüedad a propósito de los estudios del lenguaje y que se materializa en los estudios de la *proposición* y en los estudios de los argumentos de lo probable, es decir, el estudio de la *retórica*.

Ya se sabe que toda proposición puede ser falsa o verdadera; en cambio, los argumentos de lo probable dan cuenta de la fuerza del discurso, por lo que la retórica comprende el discurso como práctica social con la que es posible construir realidad.[11] Esto está asociado a un horizonte de sentido según el cual el estudio del lenguaje no debe ocuparse de deducciones o intuiciones lingüísticas, sino más bien debe ocuparse del uso de la lengua y, en general, el uso de la lengua tiene una proximidad con los actos de habla. Por lo tanto, las preocupaciones pragmáticas atraviesan el conjunto de las investigaciones que tienen que ver con el sentido y la comunicación, por lo que la pragmática desborda el marco del discurso para integrarse a una teoría general de la acción humana, argumento que es muy bien explotado por Aristóteles en la *Retórica*.

En este contexto, diremos que para Maingueneau el análisis del discurso analiza construcciones ideológicas presentes en toda actividad discursiva o, dicho de otro

10 Ya dijimos con Bajtín (1993) que cada enunciación presupone la existencia de un hablante y de un oyente. Todo discurso está siempre *orientado hacia otro.*

11 Enfatizamos nuevamente en la idea que nos ocupa en el campo de la educación, visto desde la perspectiva de las interacciones en el salón de clase. Para esto se toman las ideas centrales de la retórica clásica, especialmente de la retórica epidíctica, que en la trilogía aristotélica se denominó género discursivo epidíctico, poderoso para tejer sociedad, para orientar, comprometer, motivar.

modo, el análisis del discurso como campo de estudio, articula los lugares sociales de su producción y la organización lingüística donde texto y situación social de producción y circulación de discurso son inseparables (Maingueneau1994, 1998, 2009, Maingueneau y Cossuta, 1995).[12] Podemos hablar de pragmática lingüística si interpretamos que su objeto es el empleo del lenguaje y que la estructura de este se moviliza por medio de enunciaciones singulares, es decir, la pragmática estudia el lenguaje en contexto.[13]

Ahora, desde la perspectiva del análisis del discurso es fundamental tomar distancia de las ideas propuestas por Benveniste, pues la enunciación no es únicamente la apropiación del sistema de la lengua por parte de un individuo, tal como se indicó anteriormente, sino que es un proceso altamente complejo en el que el sujeto de enunciación está atravesado por múltiples restricciones que tienen su origen en los géneros discursivos. También es central reconocer que la enunciación no solo se basa en el enunciador, pues la interacción es la instancia fundamental.[14] La persona que habla no necesariamente asume la enunciación. En este punto sería importante hablar de polifonía (Maingueneau, 1994, 1998, 2009, Maingueneau y Cossuta, 1995).

Para Maingueneau es necesario distinguir la situación de enunciación y las condiciones de producción de un discurso (por ejemplo el pedagógico). También nos dice que hay un escenario de enunciación que refiere a la situación que define un género discursivo. Dentro del escenario de enunciación identifica tres planos complementarios: escenario englobante, que nos sitúa en el espacio que necesitamos para interpretar (tipo de discurso: religioso, literario, científico, filosófico, pedagógico, etc.); luego viene el escenario genérico, pues nunca accedemos a lo filosófico, a lo político, a lo pedagógico, en sí mismo, sino con especificaciones adicionales, es decir, accedemos a géneros particulares.[15] Finalmente, tenemos la escenografía que tiene como efecto hacer pasar el marco escénico a segundo plano, es decir, el del tipo y el del género de discurso (Maingueneau, 1994, 1998, 2009, Maingueneau y Cossuta, 1995). Pero,

12 Por lo mismo "la lengua no es algo inmóvil […] [pues] se mueve continuamente […] en el proceso de relación entre hombre y hombre […]. En la comunicación verbal […] se elaboran los más diversos tipos de intercambio comunicativo social" (Bajtín, 1993, p. 246).

13 Reconocemos tres ideas fundamentales de la pragmática. *i)* la enunciación es reflexiva (no habla del mundo más que hablando de sí misma), *ii)* el lenguaje es una actividad y una interactividad *iii)* esta actividad es institucional y, por lo tanto, regida por normas (Maingueneau 1994, 1998, 2009, Maingueneau y Cossuta, 1995). Desde la perspectiva retórica, también se puede decir que la norma interviene en diferentes niveles: en el centro de la lengua, es decir, en las palabras del discurso, así como también en las interacciones y en los marcos institucionales (Danblon, 2005, pp. 134-135).

14 Recordemos que para Benveniste el monólogo debe interpretarse como un verdadero diálogo (Benveniste, 1979).

15 Género es un dispositivo de comunicación, un conjunto de normas variables en el espacio y en el tiempo que define ciertas expectativas por parte del receptor. Todo género tiene una finalidad, un modo de organización textual, implica un cierto empleo de la lengua, etc.

finalmente, todo discurso, más allá del marco escénico y de los géneros y tipos de discurso, intenta persuadir y convencer, para lo cual instituye un escenario de enunciación que lo legitima o, dicho de otro modo, que el interlocutor encuentre legítimo el discurso al cual se encuentra enfrentado. Por eso, la escenografía debe ser una permanente adaptación, pues debe captar el imaginario del interlocutor, asignarle una cierta identidad mediante un escenario de habla valorizado, esto es, para ser persuadido. La escenografía es entonces la obra misma que define la situación de habla en la que pretende surgir.

Para ejemplificar la propuesta de Maingueneau con nuestra investigación podemos decir que el escenario de enunciación está definido principalmente por los cursos de introducción a la vida universitaria, lo que implica estudiantes primíparos, profesores, el auditorio, los salones de clase, etc. Como escenario englobante, podemos señalar el discurso pedagógico, pues se trata del discurso del profesor, que se da como práctica social y cultural reconocida históricamente. En el escenario genérico tenemos el género discursivo epidíctico con organizaciones textuales específicas, con finalidades claras y precisas como la de motivar, orientar, comprometer. Allí, el uso de la lengua da cuenta de actos de habla expresivos, de la función expresiva del lenguaje. Finalmente, la escenografía da cuenta de la posible credibilidad que tenga el discurso del profesor. Los estudiantes deben marcharse convencidos de la universidad que escogieron, también de la carrera que inician y convencidos, por supuesto, de que se encuentran en un terreno muy fértil para su formación profesional. Para esto, cada enunciación (el discurso) debe ser una adaptación permanente que capture la atención y persuada a los estudiantes de primer semestre.

Para una ampliación y mejor comprensión del fenómeno, podemos acudir a los conceptos de Goffman. Para el análisis de toda interacción, este autor reconoce el *Face-work*, el *footing*, los *rituales*, el *marco participativo*. El primero, el *face-work* hace referencia a la figuración práctica habitual y normalizada mediante la cual una persona puede prever todo acontecimiento, cuyas implicaciones simbólicas podrían ser susceptibles de poner en peligro la situación de interacción. Es la forma de tratar al otro y a los otros, de acuerdo con reglas propias de la comunidad. Aquí, la imagen de sí desempeña un papel importante; el segundo, el *footing* refiere a la posición que un locutor adopta en relación con su enunciado (Goffman, 1987). Los *rituales* se refieren a las interacciones de los individuos en la vida cotidiana (Traverso, 1999) y, por último, la noción de *marco participativo* donde

> […] los participantes de una interacción pueden no ser solamente dos y su rol a lo largo del intercambio puede variar. Goffman distingue los participantes ratificados, aquellos que están directamente implicados en la interacción, y los testigos (*bystenders*) quienes escuchan pero que están por fuera de del juego interlocutivo. (Maingueneau, 1996, p. 13)

Es en este sentido se puede decir que la comunicación es un fenómeno complejo donde los contextos son siempre múltiples.[16] En este horizonte se puede indicar que la comunicación está próxima a lo contingente, a lo variable, al terreno de lo inestable. Por esto mismo, la comunicación siempre es un territorio brumoso.

Goffman plantea dos acepciones del término interacción según sea el contexto y la situación y las denomina interacción en general e interacción en particular. La interacción general es un objeto de estudio englobante, pues el objetivo es estudiar y comprender cómo funcionan los procesos de influencias que están en juego en la interacción. La interacción particular es el estudio concreto de fenómenos interactivos sobre los que se van a realizar los análisis respectivos. Desde allí, Goffman se interesa por las interacciones en situación social y en las conversaciones cotidianas, y se centra fundamentalmente en las relaciones que se dan entre los participantes de una interacción. En esta dirección, nos indica que "un estudio conveniente de las interacciones se interesa, no en el individuo y su psicología, sino principalmente en las relaciones sintácticas que unen las acciones de varias personas presentes recíprocamente" (Goffman, 1976, p. 8). Ahora, para que este trabajo sea realmente productivo y dilucide el funcionamiento de las interacciones, siempre será necesario analizar todo tipo de interacciones. Las palabras que siguen nos aclaran un poco más este punto. Veamos:

> Uno de nuestros objetivos es describir las unidades naturales de interacción que se elaboran a partir de estos datos, desde los más pequeños […] hasta los más monstruosos, como el caso de conferencias internacionales de varias semanas que son finalmente lo que todavía podemos llamar una manifestación social. (Goffman, 1976, p. 7)

Como se puede apreciar, "los trabajos de Goffman [son] una fuente múltiple e inagotable, lo serían solo porque son, el inicio de las herramientas teóricas utilizadas de un modo cuasi-sistemático para abordar la relación interpersonal en el campo interaccionista" (Traverso, 1996, pp. 1-2), pues sabemos que toda esta perspectiva que avizoró, lo condujo al estudio de los rituales de las interacciones cotidianas y a todas las estrategias que adoptan los locutores para organizar las interacciones sociales en las que participan. Así, es de suma importancia el interaccionismo, es decir, construcciones de espacios donde la palabra se usa en situación de interacción (Goffman, 1987), donde se dan convergencias fundamentales que ponen en tensión a uno y a otro hablante, a los interlocutores, en ese *cara a cara* que hace de este proceso una permanente obra en construcción, es decir, que "a lo largo del desarrollo de un intercambio comunicativo cualquiera, los diferentes participantes, que llamaremos 'interactuantes', ejercen

16 Interpretar la comunicación como circularidad para tomar distancia del modelo telegráfico de Shannon (1948) es una idea bastante sólida. Sin duda, da cuenta del fenómeno de la comunicación complejo que en Goffman está próxima a la figura de orquesta, donde emergen factores y parámetros complejos y diversos.

los unos sobre los otros una red de *influencias mutuas* hablar, es cambiar, y es cambiar intercambiando" (Kerbrat-Orecchioni, 1995, p. 17).

Para este autor, la vida cotidiana es una puesta en escena, se asemeja a una obra de teatro con sus actores, la producción y el público. Nos dice Goffman que en la vida como en el teatro, el trabajo de un actor es el de hacer creíble su papel o su actuación, pues se trata de la imagen que él quiere representar de sí mismo, por lo cual todo actor, en una puesta en escena como en la vida cotidiana, tiene que organizar los elementos de dicha puesta en escena, para que el otro, el público, el *otro* de la cultura le crea o para que su papel sea creíble. Dicho en otras palabras, el objetivo es buscar la sintonía entre el papel que representa y la realidad, para dar la mejor imagen posible de sí y, también, para crear una impresión de realidad en el otro (Goffman, 1973).

Evocamos los trabajos de Goffman por su propuesta de interacción *cara a cara* o lo que él denomina *microsociología*, pues nuestro trabajo es una microsociología de la interacción entre *profesor-estudiante*, en contextos y situaciones muy concretos, como es el aula de clases cuando se ocupa de hacer la inducción al mundo universitario y disciplinar de *primíparos*.[17] Salir a escena es construir una imagen de mí mismo y, como se indicó, ningún discurso es neutro, pues siempre existirá la idea de hacer una representación del actor. Todo esto no significa otra cosa que si se analiza un discurso, es al mismo tiempo analizar la representación; en este caso, la representación de un actor, una exterioridad permeada por una interioridad, es decir, estudiar el discurso es estudiar la subjetividad de este.[18]

La imagen de sí, es uno de los temas trabajados en la retórica desde los tiempos de Aristóteles y ya sabemos que desde los antiguos se le denominó el *ethos*. En una interacción este *ethos* no es otra cosa que una regulación, una forma de ponernos en escena o, dicho en otras palabras, el *ethos* vendría a ser también la creación de modelos, pues siempre se querrá proyectar la mejor imagen de sí. Vale la pena preguntarse si no tiene sentido la idea de que la concepción pragmática del lenguaje como acción o interacción investida de su propio poder, no es en cierta medida la sustitución de la retórica tradicional (Maingueneau, 1999, p. 12). Si entendemos esa retórica tradicional como el arte de convencer y persuadir, diremos que efectivamente hay cruces importantes entre el

17 Si se pusiera en correspondencia esta perspectiva con nuestro trabajo, diremos que se quiere ver la escenificación en el teatro de la vida cotidiana (el aula) de algunos profesores universitarios con estudiantes de primer semestre. Para ello, tomamos las secuencias del discurso epidíctico para caracterizarlo, para ver su funcionamiento y, seguramente, desde allí, bifurcar posibilidades de estos trabajos, a futuro, en lo pedagógico-didáctico. Por lo pronto, lo que nos ocupa es el funcionamiento del género discursivo epidíctico como valorización.

18 Por decirlo con una palabra que quizá Goffman nunca utilizó en su libro *Los ritos de la interacción*, nuestro autor fue el primero en darle importancia al *ethos* dentro de los estudios sociológicos del lenguaje.

discurso en interacción, la puesta en escena del personaje y la retórica.[19] Dicho de otra manera, la interacción, la pragmática y la retórica se cruzan y sus fronteras son cada vez más borrosas como se indicó antes.

No se puede negar que todo rol social, toda actuación, está acompañada de una cantidad de datos contextuales que convierten el discurso en una especie de dispositivo que sabemos manejar, que nos hemos esforzado en saber usar, utilizar, jugar, estar sumergidos en él, que pone en escena lo que somos y nos crea a la vez, desde las reglas de la cultura, desde las reglas de la sociedad o, mejor, todo discurso está en una sintonía orquestal que es regulada socioculturalmente, con lo cual estamos indicando que en el discurso no solo se pone en juego la intencionalidad del hablante.[20]

La problemática actual de los géneros discursivos

A partir de lo dicho en el apartado anterior podemos decir que esta investigación se ocupa de la interacción o de un intercambio comunicativo. Sin embargo, solo analizamos el discurso del profesor, sin olvidar que en todo intercambio se comprometen dos momentos: "la enunciación hecha por el hablante y su comprensión hecha por el oyente" (Bajtín, 1993, p. 249). A pesar de que el objeto de análisis es la enunciación hecha por los profesores participantes, debemos decir que

> […] habitualmente respondemos a cualquier enunciación de nuestro interlocutor, si no con palabras, por lo menos con un gesto: un movimiento de la cabeza, una sonrisa, una pequeña sacudida de la cabeza, etc. Puede decirse que cualquier comunicación verbal, cualquier interacción verbal, se desenvuelve bajo la forma de *intercambio de enunciaciones*, o sea bajo la forma de *diálogo.* (pp. 249-250)

Por lo anterior, toda enunciación, cualquiera que sea, presupone a los protagonistas, a los hablantes, lo que Bajtín denomina "auditorio de la enunciación" (p. 247), que no es otra cosa que "la presencia de los participantes de la situación" (p. 247). Para la realidad que nos ocupa en esta investigación, vale decir que producciones discursivas prolongadas producidas por un solo interlocutor, como por ejemplo "el discurso de un orador, la conferencia de un profesor, los razonamientos en voz alta de un hombre solitario […],

19 Aquí podemos ver también el epidíctico, pues con este también se quiere influenciar a quienes escuchan, para lo cual es necesario proyectar un cierto tipo de imagen; se necesita que quien esté alabando o censurando tenga cierto tipo de autoridad, tenga cierto tipo de talante, tenga la posibilidad de desplegar un *ethos*-modelo, que haga posible reconocer y apropiar una realidad o, por el contrario, haga posible distanciarse de otra realidad y rechazarla.

20 Sin duda, Goffman es un autor de mucha importancia en los posteriores trabajos sobre análisis del discurso. Él iluminó ciertas sombras del lenguaje al indicar que todo discurso exige en sí que los interlocutores den una imagen de ellos mismos, siempre con el propósito de influenciar al otro. En fin, una representación es "la totalidad de la actividad de una persona dada, en una ocasión dada, para influenciar de cierta manera a uno de los participantes" (Goffman, 1976, p. 22).

no tienen de monológico sino la forma externa. Su esencia, su construcción semántica y estilística, son *dialógicas*" (p. 250). Al analizar el corpus pudimos constatar que toda enunciación en el aula de clase, sea fórmula epidíctica, proyección de la imagen de sí, manifestación de un *ethos*, etc.

> […] está dirigida a un oyente, es decir a su comprensión y respuesta —obviamente, no inmediata, de hecho no se puede interrumpir a un orador o a un conferencista para hacerle observaciones o darle respuestas—, *a su consenso o disenso*, en otras palabras, a la *percepción valoradora* del oyente —al "auditorio". Cualquier orador o conferencista experto tiene perfectamente presente este aspecto dialógico de su discurso. Los atentos oyentes que están frente a él no son en absoluto una masa indistinta, inerte, inmóvil, de personas que lo siguen con indiferencia. Ante el orador existe en cambio un interlocutor vivo, variado. Cualquier movimiento de un oyente, su postura, la expresión del rostro, las toses, el cambio de posición, representa para un orador experto una respuesta clara y expresiva, que acompaña sin interrupciones a su discurso. […] El orador que escucha solo su propia voz, o el profesor que ve splo su manuscrito, es un mal orador, un mal profesor. (Bajtín, 1993, pp. 250-251)

Ahora, en las mismas palabras de Bajtín podemos decir, entonces, que "cada uno de los tipos de intercambio comunicativo referidos por nosotros organiza, construye y completa, *a su manera*, la forma gramatical y estilística de la enunciación, su estructura tipo, que […] llamaremos género" (p. 248).[21] Lo anterior nos conduce a una conclusión importante para este trabajo: "la situación y el auditorio provocan el pasaje del lenguaje interior a una expresión externa […] [y] la ejecución del género […] depende de las características peculiares de las situaciones de la vida, que son casuales e irrepetibles" (p. 248). En este sentido, Bajtín nos dice que "puede hablarse de tipos específicos de realizaciones de géneros del lenguaje cotidiano solo donde existan formas de *intercambio comunicativo cotidiano* que sean de algún modo estables, fijadas por el hábito y circunstancias" (p. 248).

Con este contexto, este trabajo recupera un intercambio comunicativo social, específicamente de un escalón de la pirámide escolar (la Universidad), es decir, reconocemos que el discurso pedagógico es un género discursivo suficientemente estable y

21 Recordemos que en la oratoria antigua, el cuidado de la expresión corporal fue de suma importancia, tanto así que se le concedió un lugar dentro de lo que se conoce como las operaciones retóricas o, dicho de otro modo, uno de los oficios de toda retórica es la actuación (*actio*), en la cual la voz, los gestos, el movimiento del cuerpo, los ademanes desempeñan un papel fundamental, por lo que en gran medida los discursos eran representaciones teatrales. Este aspecto cobra una importancia enorme en esta investigación, pues reconocemos que lo que hace el profesor es una puesta en escena, en la que no solo es necesario apropiar un saber, tener un discurso, sino que también es necesario estudiar actuación. Esta es otra razón por la que recurrimos a grandes maestros y maestras de la danza y el teatro para cuidar el anonimato de nuestros profesores. El significante que se utiliza en retórica es *skhêma*, es decir, a lo exterior, a la postura del cuerpo, cambiante de acuerdo con cada situación comunicativa. En el ámbito del discurso esta palabra también funciona si recordamos que en *El Orador* (83) Cicerón (1997), nos habla del *gestus orationis* para referirse a las figuras literarias que son los gestos del discurso, que son *skhêmata* (Ramírez, 2012).

reglado por el hábito y las circunstancias. Adicional a lo anterior, podemos decir en el análisis del *corpus*, si bien se reconoce lo anterior, también es posible sostener que los intercambios comunicativos de profesores y estudiantes de primer semestre, cuando introducen las asignaturas, es marcadamente epidíctico, por lo que dirigimos la mirada a este tipo de género discursivo, que a pesar de mantener una forma de nombrar clásica (*Retórica* de Aristóteles) se propone mostrar la relevancia del concepto reactualizado del epidíctico, específicamente en el campo de la educación universitaria. Así, se recurre al análisis lingüístico desde una perspectiva retórica del lenguaje y de las interacciones profesor alumno.[22]

No es fácil asumir una perspectiva de géneros discursivos para el análisis, especialmente por la complejidad que estos presentan, pues cualquiera que sea la clasificación siempre presentará problemas, pues no se aplican siempre los mismos criterios de clasificación, se abordan desde perspectiva diferentes, los propósitos y los fines de cada trabajo hace que cada cual tome decisiones sobre la pertinencia de dicha clasificación (Calsamiglia y Tusón, 2008, p. 241).[23] Lo que sí está claro es que

> […] la noción de género discursivo tiene una relevancia indudable en la lingüística contemporánea y su estudio se hace necesario, desde el punto de vista teórico, porque presenta nuevas tareas y desafíos para los analistas en la medida en que trata con unidades complejas —los textos, los discursos. (Shiro, 2012, p. 7)

En realidad, la dificultad que se tiene frente a los géneros discursivos está coligada a la imposibilidad del lenguaje para aprehender y decir lo real, pues, parafraseando a Borges (2005), *ninguno de nosotros sabe lo que es el universo*. Es larga la historia sobre la arbitrariedad del lenguaje y nombrar puede ser solo una ilusión (Meyer, 2008), pues "sé que las palabras que dicto son acaso precisas, // pero sutilmente serán falsas, // porque la realidad es inasible // y porque el lenguaje es un orden de signos rígidos" (Borges, 2005, p. 380). El tema de los géneros discursivos también es una forma de encarar la lucha desesperada con el lenguaje, por ampliar sus límites, por comprender sus

22 La concepción de la argumentación, como el modo de interacción de discursos contradictorios problematizada por una pregunta, abre a los estudios de argumentación un dominio más vasto, el del estudio de la forma y del grado de argumentatividad de una situación de comunicación dada. Esta concepción evita la reducción del objeto de la argumentación […], [se] establece la argumentación en el *entre dos* del monólogo y del diálogo. Desde el punto de vista metodológico, el análisis de la argumentación utiliza los métodos del análisis del discurso como los del análisis de las interacciones, movilizando un conjunto de conceptos específicos. […] Los estudios de argumentación pueden fácilmente dejar de ser perseguidos por su *karma* y quebrantar el ciclo de los renacimientos y de los olvidos, inscribiéndose en el campo de la gramática de texto, del análisis de discurso y del análisis de las interacciones (Plantin, 2001, p. 88).

23 "[…] no sabría decir en forma acabada lo que deberíamos entender por género: ¿las constantes del contrato situacional?, pero dónde está la marcación formal; ¿las constantes de la organización discursiva?, pero qué podemos decir de su variación; ¿las constantes formales?, pero qué podemos decir de su circulación a través de los diferentes géneros" (Charaudeau, 2004, p. 37).

limitaciones y también sus amplitudes, pues a pesar de reconocer como estudiosos del lenguaje el laboratorio complejo y rico de nuestra lengua en contexto, también sabemos con Borges que "todos los idiomas […] son inexpresivos" (Borges, 1980, p. 221).

Esta lucha se materializa, justamente, en la clasificación, pues como lo indica Shiro (2012):

> […] la tarea no es fácil. Sabemos, por una parte, que no podríamos aprehender el mundo que nos rodea sin recurrir a clasificaciones y sin establecer tipologías. Por la otra, existe una dificultad real en clasificar la multiplicidad de textos que producimos y consumimos a diario. (Shiro, 2012, p. 14)

Adicional a lo anterior, cuando hablamos de géneros discursivos nos referimos a la institución de espacios lingüísticos que se crean en el mundo social (Wolf *et al.*, 1994, citado en Shiro, 2012), lo cual significa que los signos, la sociedad y la cultura son dinámicos; estos son como materias evanescentes que se transforman permanentemente.

Así, problematizar el tema de los géneros discursivos exige una mirada crítica que posibilite *desmontajes*, que hagan visibles las tareas que, como estudiosos del lenguaje, debemos encarar a partir de lo teórico y lo práctico, especialmente en el ámbito hispanohablante, "donde se tocan algunos aspectos relacionados con la problemática [de los géneros discursivos], pero [donde no ofrece] una visión panorámica" (Shiro, 2012, p. 8).[24] La tarea es pues seguir siempre bajo el principio de *criticar para crear,* para construir caminos creativos que nos permitan cada vez más construir y "obtener una visión

24 Si bien reconocemos esta indicación, también reconocemos los esfuerzos y los avances de algunos académicos que han puesto en convergencia lo teórico y lo práctico para transformar algún tipo de realidad desde las posibilidades los géneros discursivos. Sin duda, en nuestro contexto intelectual ha sido de gran importancia el trabajo de la profesora, doctora María Cristina Martínez Solís, pues fue ella quien abrió camino a muchos de nosotros, al mostrarnos la importancia que tiene el discurso en las ciencias sociales y consecuentemente, la importancia del discurso y del imperativo de la comunicación para comprender nuestro presente, nuestra sociedad y nuestra cultura. En el campo educativo, fue ella quien instaló la idea de una pedagogía dialógica, que encara la tarea del pensar, muy consecuente y lógico con los campos de la lectura y la escritura, en los que esta autora se ha comprometido desde ciertas perspectivas pedagógicas y didácticas. Por otra parte, la profesora Martínez contribuyó notablemente a difundir, apropiar y a valorar la línea de pensamiento de Bajtín, autor central en estas discusiones y también ha contribuido a apropiar la tradición francesa sobre el análisis del discurso. De sus trabajos destacamos los siguientes: *Analyse du discours pédagogique des manuels scolairesen colombie. La sémantique du social et la sémantique de la nature. Un ecodiscours* (1991); *La construcción discursiva de la realidad: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación* (1998); *Dialogismo y polifonía en la escritura: la educación desde la teoría del discurso* (2001); *La dinámica enunciativa o la argumentación en la enunciación* (2001); *El discurso referido a la polifonía discursiva* (2004); *Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado* (2013); *La orientación social de la argumentación en el discurso: una propuestaintegrativa* (2007). Sus aportes también están materializados en un sinnúmero de conferencias y charlas ofrecidas en diferentes universidadades del país. Parafraseando una dedicatoria de uno de sus artículos, diremos que la profesora Martínez nos ha permitido tener voz y, a la vez, ha posibilitado espacios para apropiar y tomar distancia de las teorías, pues siempre se ha mostrado preocupada por la relación directa entre teoría, análisis y práctica, preocupación y vocación que hacen de ella una *maestra*.

abarcadora de los géneros y, por ende, plantearnos el reto de contribuir a la construcción de una teoría integradora del discurso" (Shiro, 2012, pp. 8-9).

Un ejemplo de este pensamiento crítico que permite construir una línea de pensamiento, que muestra la complejidad del asunto y los desmontajes que se dan a lo largo del camino, es de Charaudeau, quien hace una crítica a su propio trabajo. Veamos:

> En Charaudeau (1997), en un artículo de la revista *Réseaux*, titulado "Las condiciones para una tipología de los géneros televisivos de información", se presentaban los problemas que plantea la noción de género. Me apoyaba, en esa ocasión, en las diferentes categorías que nos ha entregado la tradición literaria para poner en evidencia la diversidad de los criterios a los cuales esta recurría y, finalmente, para cuestionar su pertinencia cuando se trata de clasificar textos no literarios. Me percato ahora que realicé en ese momento el ejercicio clásico de escribir un artículo que consiste en hacer "una revisión crítica de la cuestión" más que plantear mi propio punto de vista. Pero lo que es sintomático, en este caso, es haberme referido como otros a la tradición literaria como si el problema de los géneros no pudiera ser tratado sino por referencia a aquello. Evidentemente, somos herederos de esta tradición, pero ahora me parece un error que se debe enmendar y que es preferible replantear el problema desde otra óptica. (Charaudeau, 2004, p. 23)

Sin duda, la complejidad de los géneros discursivos da cuenta de una historia tejida con diferentes madejas, fruto de los intereses y metodologías de trabajo. Esto ha dado como resultado diferentes perspectivas teóricas de los géneros que en la lingüística contemporánea podemos resumir de la siguiente manera: a) sociocomunicativa, b) sistémico-funcional, c) interaccionista y d) sociocultural (Shiro, Charaudeau y Granato, 2012).

Cualquiera que sea la perspectiva lingüística de los géneros, se puede decir que todo género tiene un anclaje social y que para analizar un discurso es necesario saber a qué género pertenece y también cómo se *funde* y se *refunde* con otros géneros.[25] Ya sabemos que hay una tradición de investigación empírica en Estados Unidos y en Francia (principalmente), lo cual también exige —como se señaló arriba— encarar la tarea del análisis de los discursos desde lo teórico y desde lo práctico, es decir, "desde los diferentes ámbitos de la práctica social que se instauran en la sociedad" (Charaudeau, 2012, p. 28).

---

25 Una nota de Borges (1980) sobre clasificaciones y tipologías dice mucho de la problemática que enfrentamos. Allí clasifica, como si se tratara del pensamiento creativo e inquieto de un niño, un niño que habla con la profundidad de la sabiduría. Quizá por eso es una cita recurrente cuando se trata de pensar la clasificación. Shiro (2012) la utiliza, justamente, en la "presentación" que hace del libro titulado *Los géneros discursivos desde múltiples teorías: teorías y análisis*. Veamos este bello pasaje que recuerda ambigüedades, redundancias y deficiencias de *una cierta enciclopedia china* que se titula *Emporio celestial de conocimientos benévolos*. "En sus remotas páginas está escrito que los animales se dividen en (a) pertenecientes al Emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d) lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos, (g) perros sueltos, (h) incluidos en esta clasificación, (i) que se agitan como locos, (j) innumerables, (k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, (1) etcétera, (m) que acaban de romper el jarrón, (n) que de lejos parecen moscas" (Borges, 1980, p. 221).

Para nuestro trabajo, es fundamental partir de la observación de las prácticas lingüísticas que siempre están atravesadas y englobadas en las prácticas sociales que toda sociedad define (Charaudeau, 2012, p. 28). En este contexto, el género discursivo está asociado a lo que Charaudeau llama la *situación global de comunicación* (SGC) y *situación específica de comunicación* (SEC) (pp. 28-33), donde pone en convergencia la estructuración del espacio público, el dispositivo conceptual y situacional.

Así, intentamos y arriesgamos hacer una presentación del campo temático de los géneros, no como el ejercicio ya terminado, sino más bien como algo que debe estar en permanente construcción, como una *obra* en *obra*. Lo expuesto no se hace a la manera de "tesis" ni tampoco como posiciones sobre tal o cual autor, sino más bien como un ejercicio de fecundación y propagación de un campo temático de sumo interés en nuestro contexto y de una necesidad acuciante para interpretar nuestro presente, nuestra condición y nuestras prácticas. En consecuencia, estas líneas que brotaron se convirtieron en un acto que articuló dos *topoï-límites* que definieron el camino: el de la pregunta y el de la escucha, vocación política necesaria entre los actores de una comunidad interpretativa como indicaba Peirce (2002). Este trabajo que está hecho de palabras radica en inscribir nuevas distinciones, por lo que sumergirse en este debate intelectual es realmente encarar el trabajo con herramientas más poderosas, con las que seguramente se eviten malentendidos y se puedan tomar todas las precauciones metodológicas para evitar lecturas erróneas y sistemáticas malinterpretaciones. El avance de la significancia de todo esto se puede resumir con la indicación de que se debe escuchar la resonancia de las palabras del otro, pues se entiende que es un camino fértil que impide el esclerosamiento del pensamiento y abre caminos creativos para una tesis doctoral que, sin duda, no puede caer en la rutina, como indica Sloterdijk, de "la mayor parte de la prosa académica [que] se basa en componentes prefabricados, en estanterías discursivas de Ikea que uno mismo ensambla" (Krauthausen, 2003). Con Barthes (2013) diremos que este ejercicio se convierte en un *susurro*. Sin duda, la disciplina y, en general, las ciencias del lenguaje, *exquisitamente sociales* como lo dice Bajtín (1993), se revitalizan con este tipo de terapias en donde germinan células frescas.

Este ejercicio también nos recuerda la potencia que tiene la fuerza del discurso en el mundo de la vida social y cultural. Nos recuerda los esfuerzos de *unos* y *otros* en la perspectiva de hacer conversiones, de hacer ajustes, *coconstrucciones* de las estanterías en las que nos movilizamos. A manera de ejemplo, diremos que si uno de los desafíos de Cicerón fue "hacer la conversión de una retórica fundada sobre el concepto de fuerza, una fuerza que se impone a la naturaleza y a la sociedad, en una retórica donde el concepto de imitación recobra mayor trascendencia" (Levi, 2012, p. 22), diremos que nuestra tarea y nuestra conversión están en indicar que más allá de la persuasión, la preocupación de la retórica contemporánea es la de preguntarse si ¿*podremos vivir juntos*?, si la

investigación sobre el lenguaje y la comunicación contribuye a interpretar su sentido como el *estar y ser con el otro para construir, transformar* y habitar poéticamente el mundo, pues con Cicerón sabemos que "desde el origen de la humanidad, hablar es situarse en un equilibrio de fuerzas" (p. 23).

Desde nuestra perspectiva, convertir al *género discursivo epidíctico*, la retórica epidíctica o la argumentación epidíctica en laboratorio social, puede ser una posibilidad más para tejer lazo social, para motivar, para tomar decisiones, para orientar, para comprometer, para construir el *ethos*, para construir la identidad, para construir realidad, para transformarla, es decir, para casi todas las cosas que se pueden hacer con la palabra o, dicho de otra manera, para todo lo humano, si reconocemos que más que de carne y hueso estamos hechos de palabra (Paz, 1998).

Referencias

Aristóteles. (2000). *Ética nicomáquea y Ética Eudemia.*Madrid: Gredos.

Austin, J. (1970). *Quand dire, c´est faire.* París: Éditions du Seuil.

Bajtín, M. (1993). La construcción de la enunciación. En A. Silvestri y G. Blanck. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia* (pp. 245-276). Barcelona: Anthropos.

Barthes, R. (2013). El análisis retórico. En R. Barthes. *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura* (pp. 165-175). Buenos Aires: Paidós.

Benveniste, E. (1979). El aparato formal de la enunciación. En E. Benveniste. *Problemas de lingüística general II* (pp. 82-91). México: Siglo XXI.

Borges, J. (1980). El idioma analítico de John Wilkins. En J. L. Borges. *Prosa completa* (vol. 2). España: Bruguera.

Borges, J. L. (2005). Obra poética. East Lansing. En J. L. Borges. *El oro de los tigres.* Argentina: Emecé Editores.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2008). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel.

Charaudeau, P. (2001). Las problemáticas de base de una lingüística del discurso. En J. J. Bustos Tovar, P. Charaudeau, J. L. Girón Alconchel, S. Iglesias Recuero y C. López Alonso. *Lengua, discurso, texto: I Simposio INternacional de análisis del Discurso* (pp. 39-52). Madrid: Visor Libros.

Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos, 37*(56), 23-39.

Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato. *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 19-44). Madrid: Iberoamericana, Vervuert.

Cicerón (1997). *El orador.* Madrid: Alianza Editorial.

Danblon, E. (2005). *La fonction persuasive. Anthropologie de discours rhétorique: origines et actualité.*Paris: Armand Colin.

Garrison, J. (2003). Prophetic epideictic rhetoric: poetic education beyond good and evil. *Educational theory, 53*(2), 221-241.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi, T. 1. Le sens commun.* Paris: Les Editions de Minuit.

Goffman, E. (1976). *Les rites d´interaction.* Paris: Minuit.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler.* Paris: Editions de Minuit.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). *Les interactions verbales* (vol. 1). Paris: Aramand Colin.

Maingueneau, D. (1994). *Nuevas tendencias en análisis del discurso.*Madrid: Hachette.

Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l´analyse du discours.* Paris: Seuil.

Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication.* Paris: Dunod.

Maingueneau, D. (2009). L'Analyse du discours. Etat de l'art et perspectives. *Marges linguistiques*(Nº especial).

Maingueneau, D. y Cossuta, F. (1995). L´analyse des discours constituants. *Langages*(117).

Mangueneau, D. y Boutet, J. (2005, dic.). Approches interdisciplinaires des pratiques langagières et discursives. *Langage et Société, 114*.

Martínez Solís, M. (2001). Dialogismo y polifonía en la escritura: la educación desde la teoría del discurso. (Universidad autónoma de México, Ed.) *Versión*, 10-17.

Martínez Solís, M. (2001). La construcción discursiva de la realidad: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Programa de Mejoramiento Docente, MEN-ICETEX. Boletín 1*, 1-33. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

Martínez Solís, M. (2001, mar.). La dinámica enunciativa o la argumentación en la enunciación. (Universidad del Valle, Ed.) *Aprendizaje de la argumentación razonada*, 11-28.

Martínez Solís, M. (2004). El discurso referido a la polifonía discursiva. Cátedra UNESCO. (Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Ed.) *Discurso y Aprendizaje, 4*.

Matínez Solís, M. (1991). *Analyse du discours pédagogique des manuels scolaires en colombie. La sémantique du social et la sémantique de la nature. Un écodiscours.* (Tesis de Doctorado, Ed.) Paris: Université Paris Nord, XIII, Centre d´Analyse du Discours.

Matínez Solís, M. (2007). La orientación social de la argumentación en el discurso. Una propuesta integrativa. En R. Marafioti (Ed.), *Parlamentos. Teoría de la argumentación y debate parlamentario* (pp. 197-222). Buenos Aires: Biblos.

Matínez Solís, M. (2013). Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado. *Revista Latinoamericana de Análisis del Discurso, 13*(2), 21-40.

Morris, C. (1934). Pragmatismo y metafísica. *Philosophical Review, 43*, 549-564.

Plantin, C. (2001). L'argumentation entre discours et interaction. En J. J. Bustos Tovar, P. Charaudeau, J. L. Girón Alconchel, S. Iglesias Recuero y C. López Alonso, *Lengua, discurso, texto: I simposio Internacional de Análisis del Discurso* (pp. 71-91). Madrid: Visor Libros.

Plantin, C. (2014, mar.). Evaluación de tesis doctoral "El género discursivo epidíctico en aula: el orgullo del maestro". *Criterios orientadores para la evaluación de tesis doctorales*. Bogota: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ramírez, G. (2012). Presentación. En H. Beristáin y G. Ramírez Vidal. *Las miradas y las voces* (pp. 5-13). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico.* Barcelona: Paidós.

Schérer, R. (1984). *La pedagogía pervertida.*Barcelona: Laertes.

Shannon, C. (1948). A mathematical theory of communication. *in Bell System Technical Journal, 27*, 379-423, 623-656.

Shiro, M. (2012). Introducción. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato. *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 7-16). Madrid: Iberoamericana, Vervuert.

Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis.* Madrid: Iberoamericana, Vervuert.

Todorov, T. (1972). *Les genres de discours.* Paris: Seuil.

La paradoja del texto académico en básica primaria: predominio y olvido

Angélica María Sotelo Ramírez

Introducción

La dificultad para leer y comprender la diversidad de textos que circulan en la sociedad ha llamado la atención de la comunidad académica global y local desde la mitad del siglo pasado; es así como los estudiosos se han interesado por entender el proceso de construcción de sentido y los factores endógenos y exógenos que influyen en este. No obstante, a pesar del interés por cualificar esta práctica discursiva, la dificultad para construir el sentido de lo leído es un problema vigente en Colombia, tal y como se puede observar en los resultados de las pruebas de comprensión lectora nacionales e internacionales y en la cotidianidad de las aulas de educación básica y superior (López, 2002). A lo anterior se añade que los educandos no han tenido un acercamiento a la lectura consciente, planificada y estratégica de la diversidad textual.

Bajo este panorama, este escrito aborda la paradoja referida a la lectura de los textos académicos en la Básica Primaria, los cuales se encuentran de manera reiterada en los libros escolares o manuales de ciencias naturales y ciencias sociales; sin embargo, no se enseña a leerlos de forma comprensiva, pese a que estos favorecen la construcción del conocimiento.[1] En otras palabras, existe un predominio de la circulación de estos textos, pero un olvido de la enseñanza-aprendizaje de su lectura comprensiva.

Estas reflexiones son el resultado de un proceso deductivo que parte del análisis de las políticas educativas y la realidad de la comprensión lectora en Colombia para culminar en la observación y la interpretación de la lectura en la cotidianidad de las aulas escolares de un colegio público de Bogotá. El texto está organizado en cinco momentos: en el primero se plantean algunas consideraciones teóricas sobre los textos académicos con el fin de dilucidar la concepción que se tiene de estos. En

1 Se hace referencia al conocimiento propio de cada área, disciplina o especialidad.

el segundo se expone el análisis realizado a las políticas educativas, relacionadas con la lectura para observar cómo desde estas se debe orientar el proceso de enseñanza y cualificación del acto de leer. En el tercero se analizan los resultados de las pruebas nacionales e internacionales sobre la comprensión lectora, con el propósito de corroborar los bajos resultados que obtienen los estudiantes en estas. En el cuarto se analizan las prácticas docentes de un grupo de educadores y estudiantes con el interés de identificar el modo cómo se enseñan y se aprenden a leer los textos académicos y se establece la necesidad de una enseñanza progresiva y planificada de la lectura de los textos académicos. En el quinto se presenta una síntesis de los resultados obtenidos tras el proceso de interpretación y análisis de los datos obtenidos tras la lectura del contexto. Finalmente, se despliegan las conclusiones en las que se resalta la importancia de superar la paradoja objeto de este artículo.

Los textos académicos

Para efectos de este artículo se conciben los textos académicos como aquellos que son elaborados por expertos en determinadas áreas del conocimiento y los cuales circulan en la comunidad científica y académica (Fernández Fastuca y Bressia, 2009). Por consiguiente, cuando se habla de textos académicos, se alude a todas las producciones textuales realizadas por los alumnos universitarios, los incluidos en los libros escolares y en los textos científicos especializados, cuya función es enseñar las distintas áreas del conocimiento y propiciar el aprendizaje.

La finalidad de los textos académicos es argumentar y legitimar los resultados de un hallazgo científico, informar y motivar al lector sobre un tema que desconoce y divulgar el conocimiento. En palabras de Salles (2008), los textos académicos tienen como objetivo presentar algún tipo de información relevante a la comunidad académica a partir de secuencias textuales, las cuales son comprendidas como las unidades constituyentes del texto, que responden a combinaciones de enunciados parcialmente estables y cuya organización es reconocible gracias a su estructura jerárquica interna y a su unidad compositiva (Adam, 1992). Con respecto a su circulación, Martínez (1997) afirma que los textos académicos se encuentran con mayor regularidad en los libros escolares utilizados en las aulas para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo a Solé, la relación existente entre los textos académicos y el aprendizaje es evidente en la lectura, ya que se aprende cuando se leer y, por lo tanto, se comprenden. Además, reconoce que la finalidad de estos textos es la transmisión de conocimiento "ello es así porque el propósito de la escritura científica es contribuir a la generación de conocimiento, ya sea aportando evidencias nuevas que consoliden lo establecido, ya sea para matizarlo, cuestionarlo y abrir nuevas vías de

investigación" (2007, p. 86). En síntesis, el objetivo del texto académico es argumentar, convencer y persuadir sobre los hallazgos investigativos (Teberosky, 2007); para ello acude al uso de las secuencias narrativas, descriptivas, explicativas-expositivas y argumentativas al ser las más apropiadas para la transmisión de los conocimientos de las diferentes disciplinas (Martínez, Álvarez, Hernández y Zapata, 2004). Finalmente, los libros o los manuales escolares están conformados casi en su totalidad por textos académicos que han sido construidos por expertos y que tienen como objetivo que los estudiantes tras su lectura y comprensión logren construir conocimiento.

La propuesta de lectura del Estado colombiano

La enseñanza de la lectura en Colombia se regula a partir de los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje (2006) y los Referentes para la Didáctica del Lenguaje (2012). Estos documentos conciben la lectura como un proceso *lingüístico, cognitivo* y *sociocultural,* puesto que motivan el reconocimiento y la decodificación del código de la lengua, reconocen la comprensión como una construcción mental del sentido del texto que requiere procesos de cognición y metacognición, y auspician la interacción entre el texto, el contexto y el lector, sus intereses y conocimientos previos.

Con respecto a la diversidad textual, los lineamientos y los estándares, aunque no se refieren de forma literal a los textos académicos, promueven el trabajo con varias tipologías textuales que los sujetos deben aprender a interpretar, analizar y producir a partir de procesos intra, inter y extratextuales. Del mismo modo, le apuestan a que los estudiantes construyan el sentido de los distintos textos que circulan en la sociedad, edifiquen conocimientos a partir de la lectura y logren una comprensión crítica, reflexiva y analítica de la cultura.

En su interés por hacer que los involucrados en el proceso de formación de los estudiantes conciban la lectura como una actividad transversal a todas las áreas del conocimiento, la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá diseñó y reglamentó el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (Pileo, 2010) que tiene como uno de sus intereses cualificar la lectura de forma articulada en todas las instituciones educativas, las áreas del conocimiento y los niveles de escolaridad, por lo que se promueve la lectura de diversos tipos de textos que respondan a las necesidades y los conocimientos propios de cada área del saber.

De lo dicho se comprende que las políticas educativas asumen la lectura como un proceso que requiere los conocimientos de la lengua, la utilización de las habilidades lingüísticas, cognitivas y la experiencia social y cultural del sujeto, de modo que la correlación de estos tres elementos posibilita la construcción del sentido de lo leído. Así

mismo, reconocen la importancia de enseñar a leer de forma comprensiva los diversos textos que difunden los saberes específicos de cada disciplina escolar y que responden a sus propias particularidades. De esto se puede interpretar que existe un interés por promover la lectura de aquellos textos que favorecen la construcción del conocimiento, es decir, de los textos académicos.

A pesar de la importancia que se le da a la lectura en las políticas educativas y el diseño y la implementación de proyectos institucionales, los estudiantes continúan presentando dificultades en la comprensión lectora, tal y como se expondrá en las siguientes líneas.

La realidad de la comprensión lectora de los textos académicos en Colombia

Los resultados de las pruebas nacionales Saber (2009) y Comprender (2010) y las internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Pisa, 2009) y el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, 2011) coinciden en determinar que la mayoría de los estudiantes colombianos se encuentran en el nivel básico y mínimo de comprensión lectora, por consiguiente, algunos logran comprender ciertas ideas e información específica del texto en un nivel literal, pero se les dificulta hacer conexiones y construir inferencias, mientras otros solo recuperan alguna información vaga e irrelevante. En consecuencia, los estudiantes han desarrollado habilidades insuficientes para construir el sentido de lo leído, por lo que se les dificultará acceder y realizar actividades de tipo académico (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2009).

Esta problemática se hace aún más evidente en la lectura de textos diferentes a los narrativos, por cuanto los educandos demuestran mayores dificultades para comprender los textos que requieren la activación de procesos cognitivos más complejos; es así como los resultados permiten constatar que los estudiantes colombianos tienen mayores dificultades para comprender los textos de naturaleza diferente a la narrativa.

En resumen, los bajos resultados obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales demuestran una falla en el desarrollo de la lectura comprensiva de los textos académicos. Dicha dificultad tiene su origen en el abandono de la enseñanza planeada y progresiva de la lectura estratégica de otros textos diferentes al narrativo desde la Básica Primaria. Esta afirmación se amplía a continuación.

Los textos académicos en las aulas

Una vez realizado el análisis sobre la enseñanza de la comprensión lectora y sus dificultades en Colombia, en las siguientes líneas se exponen las reflexiones suscitadas tras la

lectura del contexto, para lo cual se observaron las prácticas lectoras promovidas por un grupo de docentes vinculados a diferentes disciplinas y de estudiantes del Ciclo II de una institución educativa de carácter público de Bogotá,[2] con el fin de reconocer la concepción que tenían educadores y educandos sobre la lectura, e identificar las estrategias y los textos que utilizaban para cualificar la comprensión lectora.

Con los datos obtenidos se identificó que los profesores consideraban que textos como los académicos no son apropiados para desarrollar la lectura en los primeros años de la escolaridad, dado que no promueven el gusto por esta, tal y como se puede observar en el siguiente registro obtenido de una entrevista docente "pocos estudiantes manifiestan su gusto por la lectura de textos expositivos o informativos, sin embargo, es evidente el gusto por textos de aventura, fantasía, suspenso y futuristas". De igual manera, sin importar la especialidad, los docentes afirmaron que la mejor manera para formar lectores era mediante la lectura de narraciones, en cuanto estas benefician y fomentan el desarrollo de la creatividad y el disfrute de lo leído, como lo reveló un profesor de ciencias naturales quien considera que "los textos narrativos son los apropiados, ya que recrean más a nivel mental".

Además, se evidenció que existía una directa relación entre lo que decían los docentes y lo que hacían, ya que utilizaron la lectura de narraciones para explicarles a los estudiantes diversas temáticas o solicitaron la escritura de cuentos para evaluar el nivel de aprendizaje logrado; por ejemplo, la consigna realizada por una docente de ciencias naturales para evaluar el sistema solar fue "Construir un cuento donde se exprese cómo es el Sistema Solar". Así mismo, los docentes solían utilizar la pregunta literal o las actividades de comprensión lectora en las que se solicita completar partes del texto, con lo que se obvia el desarrollo de otros niveles de comprensión; como se observa en el siguiente registro tomado de un cuaderno de plan lector:

Comprensión lectora

1. ¿Qué se querían robar los bichos? Rta: *La luz.*
2. Cuando los hombres terminaron el trabajo ya era casi de *noche.*
3. ¿Qué les pasó a los bichos que entraron a la caja? Rta*: Les alumbró la cola.*

Tras las observaciones y los análisis realizados se logró reconocer que los docentes obviaron o usaron en menor frecuencia textos con otras secuencias de base diferentes a

2 Se realizaron entrevista y encuestas a un grupo de docentes y estudiantes del Ciclo II, grabaciones de clases y revisiones de los cuadernos de Plan Lector, Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de algunos estudiantes.

la narrativa y, en definitiva, nunca enseñaron o promovieron el uso de estrategias de lectura adecuadas a las peculiaridades del texto. A partir de lo anterior se deduce que los profesores no reconocen que los textos demandan leerlos de formas particulares (Goodman,1996) y dan mayor preponderancia a la lectura y al uso de los textos narrativos en las aulas. Por lo tanto, la narración y los textos que se adhieren a su estructura de base fueron utilizados por los educadores para promover y evaluar la construcción de conocimiento; sin embargo, con ello se desconoció la importancia de la lectura de otros textos que emergen en la cotidianidad de las aulas y por medio de lo que también es posible logra promover el aprendizaje.

Al continuar con este análisis se revisaron las concepciones y los intereses de los estudiantes sobre la lectura y se encontró que el 90 % de los educandos afirman que leen porque "es divertido y pueden aprender cosas". Sus preferencias lectoras fluctúan entre los cuentos y los libros de inventos,[3] aunque dejan muy en claro que casi siempre leen textos narrativos, puesto que son los que sus padres les compran y con los cuales aprendieron a leer. A pesar del reconocimiento que los estudiantes realizan de la lectura para aprender, tal y como lo demuestran los resultados de las pruebas nacionales e internacionales y algunos ejercicios de comprensión lectora,[4] se les dificulta aprender a partir de lo leído, debido a que no saben cómo abordar estos textos, los cuales requieren para su comprensión la activación de estrategias de lectura y la autorregulación del proceso lector.

De forma paralela al análisis anterior, se realizó la revisión de los textos que circulan en los libros escolares y se identificó que utilizan textos académicos, puesto que su objetivo es presentar temas específicos en un lenguaje formal y comprensible para los niños; así, se encontró que los textos académicos aparecen con mayor frecuencias en los libros escolares o didácticos de ciencias naturales y ciencias sociales,[5] porque su propósito es transmitir un conocimiento específico al lector y apoyar el proceso de aprendizaje de los saberes propios de estas áreas.

Resultados

En definitiva, los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad han tenido una estrecha relación con la narración, pues en la historia de la humanidad jamás ha existido

3 Esta afirmación es resultado de una encuesta realizada por los estudiantes, en la cual se evidenció que el 66 % de los entrevistados leían cuentos y fábulas

4 Para evidenciar el nivel de comprensión lectora de los sujetos de estudio se realizaron varios ejercicios de comprensión lectora.

5 Se realizó la observación y análisis de varios libros de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales dirigidos al grado tercero y cuarto de las Editoriales Santillana, Libros & Libros y Norma.

un pueblo sin relatos (Barthes, 1977). Una vez reconocida la importancia y la influencia de la narración en la cotidianidad y el desarrollo de los sujetos no es descabellado iniciar el proceso de enseñanza de la lectura mediante los textos que narran; no obstante, la dificultad radica en que a pesar del transcurso del tiempo y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, los docentes siguen utilizando de manera preferente estos textos y desconocen la importancia de leer textos que respondan a otros géneros discursivos, cuyo propósito es diferente y los cuales requieren y promueven el desarrollo de otros procesos mentales.

En síntesis, se reconoce que a pesar de la apuesta de las políticas educativas por promover la lectura de diversos textos, en las aulas de educación básica se ha olvidado la enseñanza de la lectura consciente y estratégica de los textos académicos, ya que se consideran demasiado especializados y poco motivantes para los estudiantes de la Educación Primaria, desconociendo su importancia, influencia y predominio en los libros escolares, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esto se hace necesario diseñar e implementar propuestas didácticas que, a partir del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y el conocimiento explícito de la organización discursiva, semántica y sintáctica de los textos, acerquen a los estudiantes a la lectura comprensiva y autorregulada de la diversidad textual.

A modo de conclusión

Como se expresó son innegables las dificultades que poseen los estudiantes colombianos en la construcción del sentido de lo leído, pero la problemática es aún mayor en la lectura de los textos académicos, pues los educandos han tenido un acercamiento incipiente a la función, características y esquema de base de estos textos. Lo anterior origina que en las aulas escolares, los docentes se enfrenten a situaciones en las que los estudiantes no comprenden ni aprenden de lo leído, les resulta difícil saber qué hacer con la información obtenida y no sienten motivación por leer.

Los textos académicos, si bien circulan en todos los libros escolares, han sido olvidados por los docentes, esta es una contradicción que ha generado dificultades para aprender con la lectura, ha minimizado las funciones y los usos posibles que puede llegar a atribuírsele al acto lector y ha conllevado a la formación de lectores inexpertos. Esto es causa de la ausencia de una formación en la lectura de estos textos, cuya circulación frecuente e influencia en el aprendizaje debería convertirlos en uno de los intereses principales del proceso educativo.

Así pues, se requiere dejar de concebir los textos académicos como aquellos que son exclusivos de la Educación Superior, dado que con esto solo se posterga el conocimiento de estos y se mantiene durante toda la educación básica un problema que, como se

evidenció, es latente. Además se afecta y se limita el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por cuanto leer comprensivamente es un medio para acceder al conocimiento y una forma de desarrollar los procesos cognitivos. Por último, se demanda que los docentes realicen intervenciones pedagógicas, cuyo propósito sea partir de un trabajo planificado, progresivo y sistemático para cualificar la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora de los textos académicos.

Referencias

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Barthes, R. (1977*).* Introducción al análisis estructural de los relatos. En S. Niccolini. *El análisis estructural* (pp. 65-120). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Fernández Fastuca, L. y Bressia, R. (s. f.). *Definiciones y características de los principales tipos de texto*. Recuperado el 27 de abril de 2013, de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/ Definicion_generos_discursivos_abril_2009.pdf

Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüistica*. Buenos Aires: Lectura y vida.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2010a). PIRLS 2011. Estudio Internacional del progreso en Competencia Lectora. Recuperado el 28 de julio de 2013, de http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2010b). Informe nacional de resultados de Saber 5º y 9º, 2009. Resumen Ejecutivo. Recuperado el 28 de julio de 2013, de http://www.icfes.gov.co/investigacion/informes-de-resultados-de-evaluaciones-nacionales/saber-3o-5o-y-9º.

López, G. S. (2002). La metacomprensión y la lectura. En M. Martínez (Comp.). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos* (pp. 129-145). Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (1997). *Análisis del discurso. Cohesión, coherencias y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C, Álvarez, D. , Hernández, F. y Zapata, F. (2004). Discurso y Aprendizaje. En *Categra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y escritura*. Cali: Facultad de humanidades de la Universidad del Valle.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). Resultados Pisa 2009. Recuperado el 17 de abril de 2013, de http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/pisa2009keyfindings.htm.

Teberosky, A. (2007). El texto acádemico. En M. Castelló (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 17-45). Barcelona: Gráo.

Salles, N (2008). *La complejidad de los textos de estudio*. Recuperado el 24 de abril del 2004, de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/telemaco/imagenes/La%20complejidad%20de%20los%20textos%20de%20estudio.pdf.

Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Barcelona: Graó.

Ver para leer: propuesta para fortalecer la lectura Inferencial de textos icónicos

Adriana Carolina Chivatá León

Introducción

No cabe duda del rol fundamental que a lo largo de la historia ha desempeñado el texto visual, así como su inconmensurable influencia en la sociedad moderna. Como afirma Sönesson (2004), nuestra sociedad se construye y se transforma con una dinámica de la imagen y la información y, por primera vez, estos dos elementos confluyen activamente y en un mismo espacio gracias a las nuevas tecnologías. Sin embargo, se evidencia que diferentes factores han incidido en la actitud de desconfianza y anulación que la escuela deja entrever frente a los textos icónicos que rodean a los sujetos, relegando su función al soporte del *texto escrito*[1].

El hecho de que el texto visual, gracias a la televisión, la prensa y ahora internet, funcione como apoyo fundamental de los medios masivos de comunicación y que, sumado a esto, como lo expone Eco (2010) cierta cultura aristocrática haya establecido una diferencia entre una cultura alta y una baja, recluyendo esta última al ámbito de los medios masivos, puede ser la causa de que su papel formativo haya sido desestimado con bastante frecuencia por las instituciones educativas.

Así, pues, en lo concerniente al campo de la imagen y los textos apoyados en ella, cada vez tiene mayor magnitud la brecha en la escuela que separa a los planes de estudio de las acciones y los imaginarios de los estudiantes. Al respecto Buckingham afirma: "Es realmente inaudito que la mayoría de los jóvenes pasen por la escuela sin que apenas gocen de oportunidades para estudiar y comprometerse con las formas contemporáneas más significativas de la cultura y la comunicación" (2005, p. 12).

1 Utilizaremos este término para referirnos a aquel cuya producción hace uso de un sistema ordenado de signos gráficos que se basa en la correspondencia más o menos aproximada entre estos signos y los fonemas que representan.

Esta es la clásica frontera entre las formas de conocimiento escolar y extraescolar, con la consecuencia que, en esta disociación, la educación formal tiende a ser desplazada como referente principal en la formación escolar; papel que es desempeñado, sin mayores miramientos, por la televisión, el cine y la internet. Así las cosas, los estudiantes se enfrentan de una manera ingenua a los textos icónicos que los rodean, teniendo niveles deficientes de comprensión que, en la mayoría de los casos, no supera la identificación y localización de los elementos presentes en el texto.

Provisionalmente podríamos responsabilizar a estos factores de la subvaloración, la subordinación o, incluso, la estigmatización que han hecho las escuelas de los lenguajes no verbales, como erróneamente los denominan los Estándares y los Lineamientos para el área de Lengua Castellana (Barragán y Gómez, 2012), situación que parece confirmarse por la escasa teorización sobre estos códigos en el currículo (Ministerio de Educación Nacional, 1998, 2003). Lo anterior expresa de manera sucinta la dificultad a la que se tienen que enfrentar nuestros estudiantes, quienes reciben una formación descontextualizada por parte de un sistema educativo anquilosado en intereses oportunistas y concepciones fosilizadas; el cual, no responde ni les brinda herramientas para hacer frente, de manera competente y crítica a las exigencias que los sistemas semióticos que la modernidad les hacen; lo cual, indudablemente, tiene que cambiar.

Es así como esta investigación surgió de la necesidad de iniciar el abordaje teórico y práctico de los textos icónicos en los planes de asignatura de Lengua Castellana en una institución educativa distrital de la capital, a partir del diseño de una estrategia didáctica orientada a, como lo dice Arnheim (1998), la exposición de la compleja actividad cognoscitiva que involucra para el sujeto el procesamiento de la imagen; todo esto desde un enfoque semiótico; es decir, se arriesgó una propuesta sobre alfabetización visual que apuntó al fortalecimiento de la elaboración de abducciones hipercodificadas[2] por parte del estudiante, desarrollando sus habilidades perceptivas, orientándolo a reconocer y comprender los elementos morfológicos del texto icónico, su articulación sintáctica y su decodificación semántica; y, además, promoviendo la producción de abducciones hipocodificadas,[3] desde donde se desentrañaron las connotaciones que allí se presentan, pero que solo son visibles cuando el lector construye hipótesis basado en inferencias que surgen de la identi-

2 *La abducción hipercodificada* es aquella en la cual la hipótesis se formula de forma automática o semiautomática por el observador, quien casi no percibe que ha realizado una elección, es además el proceso semiótico que le permite al observador proponer una distinción adicional de una regla general conocida al enfrentarse a una complicación particular (Eco, 2000a, p. 210).

3 En *la abducción hipocodificada*, la hipótesis se selecciona de un conjunto de reglas equiprobables que el sujeto conoce en virtud de su conocimiento de mundo, es decir, del dominio de una cierta enciclopedia o teoría de base. La elección es, a juicio del observador, la más plausible entre muchas, pero no es seguro que sea la "correcta", ya que la enciclopedia condiciona (aunque no determina) la elección (Eco, 2000a).

ficación de indicios, los cuales toman sentido cuando este reconoce, valora y activa su riqueza cultural e intelectual.

Marco teórico

Esta investigación se ubicó en dos categorías que orientaron y alinderaron el proceso y que, a su vez, interactuaron en la propuesta didáctica de *alfabetización visual* que aquí se esbozó: el texto icónico y las inferencias, las cuales precisaremos a continuación.

Sobre el texto icónico empezaremos diciendo que, desde el punto de vista de la semiótica, todo texto es una secuencia de signos que producen sentido; por lo tanto, como cuerpo armónico y coherente, cumple una doble función en cuanto condición e intención de toda acción comunicativa, ya que, según Lomas (1991), en él los enunciados se actualizan en relaciones recíprocas (sintácticas) y en estructuras orientadas a la construcción de sentidos. Al respecto Gianfranco Bettetini afirma:

> Un texto es una máquina semiótica que transfiere el saber organizado por el sujeto de la enunciación […] a un sujeto enunciatario […]. Cada texto se presenta, por tanto, con una estructura semántica y un conjunto de instancias pragmáticas: con un sistema de valores y una estrategia de convicción en confrontación con el receptor. (1986, pp. 80-81)

Así, el texto es un conjunto de procedimientos y estrategias que constituye un discurso de carácter pragmático; en consecuencia, *el texto icónico o visual* es una mediación sintáctico-semántica de naturaleza gráfica que connota y denota significaciones mediante un plano expresivo o significante integrado por signos básicos no verbales (punto, línea, contorno, dirección, luz, tono o contraste, textura, color, movimiento, dimensión, escala y plano) y de una sintaxis precisa que los articula (Lomas, 1991).

En consecuencia, la imagen se desplaza del ámbito de la reproducción de los rasgos perceptibles al terreno de producción, según modalidades icónicas. Aprendemos a leer las imágenes con base en criterios y claves de interpretación que bien podemos llamar códigos visuales, caracterizados porque no son universales ni atemporales. Es decir, lo que hoy juzgamos semejante entre el ícono y lo real no lo es del todo, o no, por lo menos, en la misma forma que lo era hace cinco o seis siglos. Por otra parte, nuestros juicios de semejanza, valoraciones y criterios sobre las imágenes provienen de tradiciones culturales complejas que cargamos, aunque no estemos en condiciones de tenerlas presentes. De tal suerte, que ni siquiera el signo icónico (texto visual) remite tan solo a un objeto por vía referencial, ya que insertan sus prácticas discursivas en contextos socioculturales muy precisos.

Estos contextos deben ser reconocidos y aprovechados desde el proceso inicial de la percepción y la organización de los datos sensoriales, que para efectos de esta in-

vestigación, fueron reconocidos en el Nivel Literal de comprensión, hasta los valores ideológicos, ontológicos, pragmáticos y éticos, que fueron reconocidos como el Nivel Crítico; pasando por los procesos de producción y apropiación cognoscitiva, nivel en el cual nos detuvimos por ser el objeto de la investigación y que aquí reconocimos como *nivel inferencial*.

Por otra parte, en relación con la categoría de inferencias en la comprensión lectora, es sano comenzar recordando que Bruner (1957) equiparaba la mente humana como una "máquina de inferencias" al destacar su enorme habilidad para activar de forma rápida los datos almacenados y emplearlos para interpretar y clasificar la nueva información entrante; esto, gracias a complejas conexiones abstractas e intrínsecas a la mente misma. Dicha destreza revela cómo no somos meros receptores y codificadores pasivos de la estimulación del entorno, sino que construimos información activamente a partir de dicha estimulación (Gutiérrez-Calvo, 1999). Es así como actualmente se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones, como en el más global o situacional en el que se sitúa el discurso (Escudero, 2010).

De manera general, se asumió, entonces, que la comprensión es un proceso de alto nivel que requiere la intervención de todos los sistemas atencionales y de memoria, de los procesos de codificación y percepción, de pensamiento y lenguaje, así como de un sinfín de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales (de Vega, 1984). Así las cosas, cuando el lector se enfrenta a un texto icónico, la percepción supone el reconocimiento o la identificación de un patrón sensorial o su categorización como un objeto o evento conocido. Según Escudero (2010), mientras que la percepción actúa sobre objetos y eventos sensoriales, la comprensión normalmente supone la interpretación de textos. En la comprensión intervienen, entonces, el análisis de relaciones causa-efecto, la predicción de acontecimientos, las inferencias contextuales, entre otros:

> La comprensión del discurso implica, por tanto, una función inferencial muy compleja. Partiendo de unos contenidos descritos en un texto, el lector elabora un conjunto de proposiciones explícitas o inferidas y, al mismo tiempo, construye un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas o proposiciones disponibles. El resultado final es que siempre acabamos procesando más información de la que leemos de manera explícita, puesto que unimos lo que hemos leído u oído con aquello que sabemos acerca de algo. (Escudero, 2010, p. 1)

Esta perspectiva construccionista, defendida principalmente por Graesser y colaboradores (Graesser, Bertus y Magliano, 1995; Graesser y cols., 1994; Singer, Graesser y Trabasso, 1994), asume la comprensión como un esfuerzo que busca el significado, basándose en la tesis que el sistema cognitivo se identifica con un generador activo de

datos durante el procesamiento de información (o *input*). Entonces, el lector no obtiene un significado de la información explícita, sino que hace esfuerzos por elaborar la información implícita, gracias a las inferencias. Esta forma de generar el significado se acomoda, según Greasser (1994), en tres supuestos:

a. La meta del lector: el lector construye un significado del texto que está dirigido a satisfacer sus metas, ya sean estas generales o específicas. Las inferencias relacionadas con estas metas se desarrollan de manera prioritaria.
b. La asunción de coherencia: el lector intenta construir un significado del texto local y globalmente coherente, tanto si se aborda una oración como partes más amplias del texto. En tal caso, las inferencias que el lector realiza sobre la base de la coherencia que da sentido al texto adquieren también una enorme trascendencia.
c. La asunción de explicación: el lector intenta explicar las acciones, los sucesos y los estados referidos en el texto, buscando razones que justifiquen esas acciones, sucesos y estados que ocurren en el texto, e incluso por qué el autor las ha seleccionado.

Desde la propuesta hecha por estos investigadores, buscamos fortalecer las inferencias producidas durante la lectura *(on-line),* las cuales se encuentran divididas en dos grandes grupos:

a. Aquellas que aseguran la coherencia global, como son las inferencias que proporcionan la meta superordinada, las inferencias temáticas y,
b. Aquellas que ayudan a configurar la reacción emocional del personaje.

De igual manera, encontramos las inferencias que se elaboran para establecer la coherencia local; es decir, las referenciales y las antecedentes causales. En esta investigación nos concentramos en las inferencias relacionadas con las meta superordinadas de los personajes que motivan acciones explicitadas en el texto, las causales antecedentes que explican el porqué de una acción y las inferencias temáticas globales que integran los principales argumentos en el texto.

Ruta metodológica

Para esta investigación se trazó una ruta metodológica de corte cualitativo, enfoque que tiene como objetivo el estudio sobre el quehacer cotidiano de las personas en el ámbito individual o grupal. En este tipo de investigación interesa lo que la gente dice, piensa, siente o hace; sus patrones culturales; el proceso y el significado de sus relaciones interpersonales y con el medio (Lerma 2009). Aún más: "Su función puede ser la de describir o generar una teoría a partir de los datos obtenidos. Los investigadores desarrollan conceptos, interpretación y comprensiones partiendo de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas" (De la Cuesta, citado en Lerma, 1999, p. 45).

A su vez, se fundamentó en el paradigma sociocrítico, el cual surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas, pretendiendo superar el reduccionismo de la primera y el conservacionismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solamente hermenéutica. Dicho paradigma está encaminado a la aplicación, en la autorreflexión crítica, de los procesos del conocimiento orientado por una relación desproporcionada entre la teoría y la práctica; en tanto que la investigación surgió de la construcción social del grupo, del consenso y la teoría apareció para apoyarla y guiarla.

Popkewitz (1988) afirma que entre las características más importantes del paradigma sociocrítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

En consonancia, al hablar del diseño de investigación, retomamos la propuesta presentada en la *Investigación Acción en el Aula* (IAA), cuyo concepto está basado en la premisa de que los maestros que están viviendo un problema, son los más capacitados para investigarlo (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003). Es así como se invita al docente a que a partir de la reflexión crítica y el autocuestionamiento identifique aquellas situaciones que puedan mejorar, elabore un plan de cambio, lo ejecute, evalúe la superación del problema y su progreso personal y, posteriormente, repita el ciclo de estas etapas. Esta forma de orientación investigativa en el aula fue popularizada por el *Ford Teaching Project* que John Elliott dirigió entre 1972-1975 y que aspiraba a que los maestros plantearan hipótesis sobre su quehacer, las cuales podían ser compartidas con otros maestros, así se generan procesos de reconocimiento, evaluación, reflexión, transformación y cualificación de las prácticas docentes mediante la investigación-acción (Elliott, 1990).

Dicha labor exige articular lo que Schön (1987) llama una "epistemología de la práctica", porque no se trata solamente de problemas de carácter técnico —como en el conocimiento instrumental: problemas acerca de medios para lograr fines particulares—, sino que son problemas morales y prácticos acerca de cómo aprenden los sujetos lo que deben aprender, mientras construyen una visión particular del mundo que les permite desenvolverse y afectar su propia realidad. Según Schön, se logrará ese docente investigador en la medida en que sea un docente reflexivo en la acción y en la cotidianidad del aula de clases, vinculando constantemente la teoría y la práctica a la hora de buscar soluciones a problemas educativos; de manera, que logre reducir el espacio entre quien presenta el conocimiento y aquellos que lo aprenden siendo el maestro, en sí mismo, un sujeto de producción de conocimiento pedagógico, por cuanto analiza sus prácticas y experiencias en el aula en el marco de un contexto real que conoce y comprende.

Para conseguir su objetivo, la IAA sigue un esquema metodológico que debe tomarse únicamente como un modelo ilustrativo. Sin embargo, la metodología que este diseño propone se inspira en los modelos de Lewin (1946, 1948), Elliott (1981), Kemmis y McTaggart (1982), McNiff (1992) y Martínez (1996). Entre estos pasos pueden presentarse como básicos los seguidos por esta investigación: identificación de un problema, recolección de la información, categorización de la información, estructuración de las categorías, diseño y ejecución de un plan de acción, evaluación de la acción ejecutada.

Ver para leer: una propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos

La propuesta diseñada e implementada tuvo por objeto fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos en un grupo de veinte estudiantes de grado quinto a partir de la implementación de una serie de talleres,[4] ejecutados a partir del trabajo colaborativo, donde cada grupo construyera las herramientas conceptuales necesarias para responder las preguntas orientadoras planteadas al iniciar cada sesión. Estos talleres fueron organizados en tres fases así:

1. *Sensibilización:* en este primer momento se presentó a los estudiantes el proceso de investigación que se realizaría, abordando los conceptos más importantes que soportaron el trabajo y acercándolos a los textos que ingresarían al aula por primera vez; de igual manera, se generó el espacio para que ellos se familiarizaran con la terminología que empezaríamos a emplear (texto icónico, alfabetización visual, elementos denotativos y connotativos, lectura inferencial, entre otros). Durante este trabajo, los niños fueron invitados y motivados a buscar y traer al aula aquellos textos icónicos (fijos y en movimiento)[5] que les resultaran interesantes.

2. *Abducciones hipercodificadas:* esta segunda fase estuvo dirigida a reconocer algunos de los elementos morfosintácticos propios del texto icónico (color, luz, ángulo y plano), con el fin de reconocer y analizar tanto las propiedades plásticas de estos elementos, como la carga semántica que poseen y expresan dentro de una producción. Fue un trabajo enfocado a que los niños exploraran y comprendieran algunos de los signos

4 Es una experiencia educativa en la que se produce o se transforma algo, por lo cual siempre existe una pregunta por responder, un problema por resolver, un proyecto por realizar, por lo cual las cuestiones teóricas se tratan a propósito de los problemas prácticos y no al revés. Se constituye en un espacio de conversación y diálogo donde se aprende y se crea junto con otros; así, los estudiantes pasan de ser receptores a sujetos protagonistas del proceso, por su parte, el profesor deja de ser un transmisor de conocimiento para asumir la dirección y la orientación del trabajo que realiza el grupo.

5 Empleamos los términos textos icónicos fijos para referirnos a fotografías, pinturas, dibujos, caricaturas, historietas, entre otros y textos icónicos en movimiento para cortos animados, comerciales, videos musicales, entre otros.

presentes en estas composiciones, elaborando descripciones que no solo daban cuenta de las unidades morfológicas trabajadas en clase y presentes en el texto, sino que además lograban identificar y comprender sus significados denotativos y connotativos.

3. *Abducciones hipocodificadas*: en esta fase, el objetivo fue comprender que la inferencia es un proceso cognitivo mediante el cual el lector devela la información oculta en el texto, partiendo de indicios y pistas explicitas, desde donde accede a la estructura profunda de este. Para ello, el trabajo se inició desde el reconocimiento de las funciones del lenguaje propuestas por Jackobson (1958) y su presencia en los textos icónicos, marco de referencia que resulta importante definir a la hora de identificar y articular las pistas y los indicios que los pequeños lectores hallaban en los textos y que les servían de insumo para elaborar las inferencias correspondientes a las explicaciones y predicciones de determinados hechos, así como a los casos semánticos (¿quién?, ¿a quién?, ¿con qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿para qué?) y al tema.

Finalmente, se dio cierre al proceso con la elaboración, por parte de los estudiantes, de una galería en la que emplearon textos ubicados y seleccionados por ellos mismos, pero con la colaboración de la maestra, y que se dispuso para la visita de toda la comunidad educativa; en ella los estudiantes realizaron muestras de diferentes textos icónicos reunidos bajo el tema central, seleccionado por ellos, "La adolescencia" y estuvo organizado en diferentes subtemas tratando de presentar las situaciones particulares que viven en esta etapa de sus vidas: cambios físicos, relaciones afectivas, drogas y alcohol, desempeño escolar, la familia, el matoneo, entre otros.

Resultados

Con la ejecución de los talleres planeados colectivamente se logró determinar que los estudiantes tienen contacto constantemente con textos icónicos que disparan su curiosidad como lectores; sin embargo, muchos de los sentidos que allí subyacen pasan desapercibidos para los niños, quienes se centran básicamente en reconocer los elementos perceptibles que se presentan. No obstante, cuando en la escuela se generan espacios que motivan a los estudiantes a traer dicho material de lectura al aula, construyendo junto a ellos de manera progresiva y auténtica los conocimientos que los van cualificando como lectores, los niveles de compresión se fortalecen.

De esta manera, durante la primera fase, pudimos observar qu**é** elementos morfosintácticos, como el color y la luz, resultan naturales para los niños, por cuanto son individuos muy visuales y sensibles a este tipo de estímulos; así, el trabajo se centró más que en enseñar, en permitirles reconocer que eso que ellos *sienten* o *experimentan* al enfrentarse a un texto icónico, debía ser reconocido y validado como significado del texto, y que a su vez debía apoyar la hipótesis de sentido que al final construían.

Contrario a esto, al iniciar la segunda fase se observó que los estudiantes difícilmente se aventuraban a realizar inferencias frente a los textos leídos, por cuanto su confianza como lectores se centraba solamente en aquello que resultaba evidente a la vista; de suerte que las pistas y los indicios que debían atraer su atención, pasaban desapercibidos o eran identificados, pero rápidamente desechados. Esto sucedía porque no encontraban sustento en los elementos connotativos del texto; en consecuencia, el trabajo debió iniciar por "naturalizar" la posibilidad y la potencialidad que, como lectores en esos momentos, tenían para reelaborar el texto, llenar aquellos espacios vac**í**os, comprender los significados denotativos y develar la información oculta.

Fue así como los estudiantes empezaron a disfrutar la actitud detectivesca que se les invitaba a asumir cada vez que se enfrentaban a un texto, atentos a encontrar pistas, prestos a elaborar hipótesis y sumamente interesados e inquietos por las hipótesis que formulaban sus compañeros. Esto permitió que no solo los lectores produjeran inferencias, sino que también evaluaran la validez tanto de su propio trabajo como el de sus pares, discutiendo acerca de los indicios que daban soporte, así como aquellos que habían sido obviados, lo cual echaba por tierra las sobreinterpretaciones que pudieran generarse.

Por otra parte, a raíz del interés y el gusto expresado por los estudiante en relación con la posibilidad de traer y trabajar este tipo de textos al aula, así como los resultados observados durante el proceso, el plan de estudio de lengua castellana para el ciclo II del Colegio Orlando Fals Borda IED contempla el abordaje del texto icónico y, por ende, su reconocimiento como objeto de estudio y análisis dentro del proceso de formación de los pequeños lectores, además de promotor de la lectura inferencial de los niños.

Finalmente, con apoyo del profesional de la biblioteca de nuestra institución, se generó un espacio de interacción con los estudiantes de los grados quintos de la jornada de la tarde, lo que permiti**ó** implementar parcialmente, debido a las adecuaciones de tiempo, espacio y número de estudiantes, la propuesta diseñada como producto de la investigación; en esta experiencia se evidenciaron resultados positivos.

Conclusiones

La competencia lectora en el ámbito inferencial y alcanzada por los niños de grado quinto cuando se abordaron textos icónicos se fortaleció sustancialmente, en especial, al trabajar con base en una propuesta didáctica, que fue presentada en talleres estructurados y dirigidos de manera detallada y profunda al ejercicio lector de este tipo de material; fue así como se logró que los estudiantes superaran el nivel literal de comprensión, que se basa en el ver, para alcanzar el nivel inferencial, en el cual el lector reconoce los indicios y elabora su propia hipótesis de sentido, es decir, termina de construir el texto.

Es de resaltar que el diseño de una propuesta didáctica que, como esta, nació en el reconocimiento del contexto real de los estudiantes, así como de sus necesidades, gustos e intereses, permitió el logro de los objetivos propuestos, pero también demandó constantemente que se realizara bajo criterios de reconocimiento de saberes previos; promoción de aprendizajes significativos, evaluación constante durante el proceso, trabajo cooperativo —soportado en una dinámica dialógica de interacción y construcción del conocimiento—, así como oportunidades de empoderamiento, por parte de los estudiantes frente a sus procesos de participación, aprendizaje y evaluación.

Sumado a lo anterior, debido a concepciones y prácticas pedagógicas y metodológicas tradicionalistas, durante años la escuela se ha encargado de formar estudiantes heterónomos, pasivos y regulares.[6] Ahora bien, propuestas como esta deben empezar por rescatar la observación y la curiosidad tan propia en los niños en edades tempranas; en consonancia, se debe motivar al pequeño lector a que interactúe con el texto, coopere con él, lo cuestione, lo escudriñe, infiera; de suerte, que no lo conciba como obra terminada, sino como tejido en construcción dispuesto y atento a las reconstrucciones e interpretaciones que hagan de él.

En último lugar, es importante resaltar, según los resultados obtenidos en la investigación señalada que, debido al rol activo y propositivo que los estudiantes desempeñan en ella, este tipo de propuestas deben ser planeadas y desarrolladas con cierto nivel de flexibilidad con respecto a los tiempos y el material trabajado. Esto se debe al entusiasmo que ellos empiezan a manifestar y que se refleja en la cantidad de textos icónicos que traen a clase, con el ánimo de que sean leídos inmediatamente, así como las acaloradas y un tanto desenfrenadas discusiones que se generan en torno a las hipótesis de sentido que unos y otros exponen a partir de las inferencias elaboradas, y que deben ser orientadas y alinderadas por el maestro como agente mediador, pero a la vez promotor de la construcción del conocimiento desde el diálogo argumentado y respetuoso.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.

Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona, España: Paidós.

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. México: Paidós

Barragán, R. y Gómez, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. Íkala, *Revista de lenguaje y cultura, 17*(1), 81-94.

6 Según la DRAE: conformes, ajustados a las reglas, cuyo desarrollo es uniforme respecto del parámetro establecido.

Bettetini, G. (1986). *La conversación audiovisual. Problemas de la enunciación fílmica y televisiva*. Madrid: Cátedra.

Bruner, J. S. (1957). Going beyond the information given. En H. E. Gruber, K. R. Hammond y R. Jessor (Eds.). *Contemporary approaches to cognition* (pp. 41-69). Cambridge, MA: Harvard University Press.

De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

Eco, U. (2000a). *Tratado de semiótica general*. Buenos Aires: Lumen.

Eco, U. (2000b). *Los límites de la interpretación*. Buenos Aires: Lumen.

Eco, U. (2010) Alta, media y baja cultura. *Revista de cultura*. Recuperado de http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/08/16/_-02207363.htm

Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata

Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada.*

Feldman, E. B. (1976). Visual literacy. *Journal of Aesthetic Education, 10* (3/4), 195-200.

Graesser, A. C. (1981). *Prose comprehension beyond the world*. Nueva York: Springer-Verlag.

Graesser, A. C., Bertus, E. L. y Magliano, J. P. (1995). Inference generation during the comprehension of narrative text. En R. F. Lorch y E. J. O'Brien (Eds.). *Sources of coherence in reading* (pp. 295-320). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Graesser, A. C., Millis, K. K. y Zwaan, R. A. (1997). Discourse Comprehension. *Annual Review of Psychology, 48*, 163-189.

Graesser, A. C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review, 101*, 371-395.

Graesser, A. C., Swamer, S. S., Baggett, W. B. y Sell, M. A. (1996). New models of deep comprehension. En B. K. Britton y A. C. Graesser (Eds.). Models of understanding text (pp. 1-32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gutiérrez-Calvo, M. (2003). Memoria operativa e inferencias en la comprensión del discurso. En J. A. León (Coord.). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 123-137). Madrid: Pirámide.

Jackobson, R. (1958) *Closing statements: Linguistics and Poetics*.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (Dirs.) (1982). *The action research planner*. Geelong, Victoria: Deakin Univ. Press.

Lerma, H .(2009, ago.). *Metodología de la Investigación, propuesta, anteproyecto y proyecto* (4ª ed.). Ciudad: ECOE.

Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper.

Lomas, C. (1991, ene.-mar., 1991). La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada. *Signos, teoría y práctica de la educación*, *1*, 15-25.

Manrique, W. (1997). La investigación-acción y el mejoramiento de la calidad del docente en el aula. *Educare* (UPEL-IPB, Venezuela), *1* (1), 39-59.

Martínez, M. (1984). La investigación teórica: naturaleza, metodología y evaluación, *Perfiles*(Caracas: USB), *15*, 33-52.

Maya, B. A. (2007). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo y cómo evaluarlo*. Bogotá: Magisterio.

Mc. Niff, J. (1992). *Action research: principles and practice*. Londres: MacMillan.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). Estándares básicos de las competencias en lenguaje. Colombia.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.

Sönesson, G. (2004). De la reproducción mecánica a la producción digital. Semiótica cultural en la sociedad de imágenes. *Razón y Palabra, 38*. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n38/gsonesson.html

Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós

Villa O., N. (2008, ene.-jun.). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, *31* (1), 207-225.

La narración histórica en las voces de los niños

Adriana Martínez Ríos

Introducción

El problema de la enseñanza de la lengua oral constituye el objeto de reflexión de la investigación titulada *La narración de hechos históricos recientes en las voces de los niños*. El interés es presentar los avances de la intervención, la cual pretende mediante secuencias didácticas fortalecer la oralidad formal de los estudiantes de grado primero del IED Los Alpes.

La investigación surge de la lectura etnográfica del contexto realizada en el IED Los Alpes, la cual se enfocó en tres aspectos: la documentación institucional, las concepciones y las prácticas de los docentes, así como los desempeños de los estudiantes. Para ello se recurrió al análisis documental, entrevistas a docentes de primaria y grabaciones de audio y video de los estudiantes de grado primero en diversas situaciones comunicativas dentro y fuera del aula en áreas como español y ciencias sociales.

Dichos registros evidenciaron que el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (Pileo), plan de estudios, plan de área no contempla dentro de sus fines la enseñanza de la oralidad. Además, los docentes desconocen las políticas de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) y del Ministerio de Educación Nacional (MEN) sobre oralidad; así mismo, son ajenos a los desarrollos teórico prácticos relacionados con la oralidad en la escuela y, desde sus imaginarios, consideran inútil su enseñanza. Se evidenció que la oralidad se aprende en ámbitos sociales diferentes al escolar y que la competencia oral se relaciona solo con prácticas informales o extracadémicas.

En cuanto a los estudiantes, los registros arrojaron que su oralidad se caracteriza por ser espontánea, fluida, diversa y cargada de emotividad cuando se produce en eventos fuera del aula. Por el contrario, ante la presencia del docente, el discurso oral de los niños es breve, fragmentado y condicionado al carácter formal del contexto.

Así por ejemplo, presentaron dificultades para construir narraciones orales relacionadas con acontecimientos históricos.

Sobre los hallazgos etnográficos se realizó un rastreo de antecedentes investigativos para determinar las tendencias, en relación con la oralidad y su enseñanza, habiéndose encontrado las siguientes tendencias: análisis sobre las concepciones y los conocimientos de los docentes acerca de la enseñanza y la evaluación de la lengua oral y sus prácticas en el aula (Araque y Parra, 2009; Galeano, 2012; Santamarina, 2011; Sánchez, 2008; Valbuena y Valbuena, 2012; Camelo *et al.*, 2012; Cuervo y Rincón, 2009); propuestas de intervención para desarrollar y fortalecer la oralidad formal de los estudiantes a partir de diversas modalidades discursivas como la argumentación, la narración y la explicación (Alfonso, 2010; Azor, 2012; Téllez, 2011; Lamouroux, 2012; Núñez y Vela, 2011; Acosta y Lancheros, 2013; Escalante, 2011; Quitián, 2011; Castro y Segura, 2013; Gutiérrez, 2007).

Un hallazgo fue encontrar cómo, a partir del pensamiento narrativo,[1] apoyado en imágenes, se puede desarrollar el pensamiento histórico,[2] principalmente con estudiantes de primer ciclo (Chacón, 2012; Vergara, Balbi y Schierloh, 2010). No obstante, el rastreo muestra que de las propuestas didácticas implementadas, ninguna está centrada en la narración oral histórica de hechos recientes reconstruidos por estudiantes de grados iniciales, a partir del uso de géneros discursivos orales, como la entrevista. La investigación se dirigió a la oralidad, como medio y objeto de aprendizaje, mediadora en la formación de los niños, en la construcción de saberes, en su integración a la cultura y como mediadora de la actividad social; además, se decidió hacer intervención[3] y se optó por la secuencia didáctica para este fin. Entonces, se plateó la siguiente pregunta ¿la narración oral de hechos históricos **cómo** favorece el desarrollo de la oralidad formal y contribuye a la construcción de conocimiento histórico?

La secuencia didáctica una alternativa para la enseñanza de la lengua oral formal

La secuencia didáctica ha sido abordada por autores como Dolz (1992), Zabala (1995), Camps (2003), Palou y Bosch (coords., 2005) Camps y Zayas (2006), Vilá i Santasusana

1 "El pensamiento narrativo se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcaron su transcurso" (Bruner, 2004, p. 32, citado en Chacón, 2012, p. 6)

2 Forma de pensamiento desde una perspectiva en proceso o procesual, que permite la interpretación y la apropiación *social, crítica y creativa* de la experiencia colectiva del ser humano en el mundo, que se compone y se retroalimenta de distintos campos de conocimiento (tomado de Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico, 2007, p. 53).

3 La propuesta de intervención se implementó entre febrero y agosto de 2014, en el marco de las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales y se desarrolló con 31 estudiantes de grado primero de los cuales 17 son niños y 14 son niñas con edades entre los 6 y 7 años.

(2010). Sin embargo, los postulados más acordes con el interés de esta investigación son los expuestos por Palou y Bosch y los de Vilá, ya que mientras los demás autores centran su mirada en la lengua escrita, ellos lo hacen en secuencias didácticas para la lengua oral.

La secuencia didáctica (SD) —siguiendo a Vilá (2010)— constituye la metodología idónea para la enseñanza de la oralidad formal, porque delimitan los objetivos de aprendizaje, lo cual hace que el desarrollo de las diversas actividades esté centrado en aspectos específicos y concretos que evitan la dispersión o la generalización de lo que se pretende que el estudiante haga y aprenda. Se caracteriza por ser flexible, facilitar la adaptación de lo que se hace y se enseña en relación con los avances de los estudiantes; al desarrollar contenidos relacionados con la producción de un género discursivo, enmarca situaciones comunicativas de uso real o lo más verosímiles posibles, dándole, a su vez, sentido a lo que se hace y haciéndolo significativo para los estudiantes.

Así mismo, en la SD, lo relevante no es el producto final, sino el proceso, puesto que facilita la evaluación formativa y exige una planeación detallada, el ensayo del discurso, antes de la producción oral pública, se convierte en el elemento clave; y en su desarrollo, son fundamentales los espacios de trabajo colectivo como de reflexión individual, ya que aprender a hablar implica aprender a pensar las ideas y c**ó**mo se pueden comunicar de forma asertiva.

La intervención se enfocó en el género discursivo oral de la narración, específicamente en la narración oral de cuentos y en la narración oral histórica. Se tuvieron en cuenta dos factores: primero, los niños a esta edad han tenido un mayor contacto con este género discursivo oral, mediante las historias contadas por padres o abuelos y; segundo, esa experiencia previa les facilita la construcción de narraciones cada vez más elaboradas a medida que las experiencias van siendo diversas y enriquecedoras.

Para el trabajo con la narración oral histórica se adecuaron los postulados de Lozano (1994), White (2003), Muñoz (2003), Mattozzi (2004) y Pinilla (2006), en cuanto a la concepción de relato histórico y la relación entre historia y narración. Se concibió el relato histórico como una trama narrativa en la cual los estudiantes integran secuencias de acontecimientos ya sucedidos, narrados por los propios protagonistas o testigos de dichos acontecimientos en entrevistas realizadas para tal fin.

Por otra parte, para el desarrollo de la estrategia didáctica se siguió la metacognición, referida al conocimiento que tiene el niño de su propio conocimiento y la regulación que hace de este mediante operaciones metacognitivas como planear, autorregular y evaluar. Se esperaba que los estudiantes a partir de su propia reflexión interiorizaran lo aprendido, lo utilizaran en la construcción y la socialización de sus narraciones y, además, fueran más conscientes de sus aprendizajes.

Cada secuencia se realizó en tres momentos: *la apertura (planeación),* en la que se cumplió un proceso de sensibilización y un ejercicio de argumentación en el cual los niños dieron cuenta de sus opiniones y razones al momento de construir acuerdos, fijar las metas, el producto y establecer el cronograma que permite llevar un control sobre los logros que a corto plazo se propone alcanzar. *El desarrollo(autorregulación)* se ejecutó con actividades específicas desarrolladas grupalmente con el fin de movilizar los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para lograr los aprendizajes esperados y darles participación a todos los estudiantes y *el cierre (evaluación)* que es un espacio que tiene dos finalidades: la primera es aplicar lo aprendido durante la secuencia en la socialización de los productos a otros grupos y la segunda analizar los aciertos y los desaciertos de la secuencia didáctica, reconociendo los aprendizajes construidos y las dificultades por parte de los niños.

Resultados

A continuación se dan a conocer resultados que se obtuvieron en relación con dos ejes fundamentales de la investigación: narración oral e interacción.

En cuanto a la narración oral…

Los procesos de metacognición llevados a cabo por los estudiantes como la coevaluación y la autoevaluación (ver rejilla de cotejo Nº1) en los diferentes momentos de las secuencias didácticas, posibilitaron un mayor grado de conciencia acerca de sus avances y dificultades presentadas en relación con la narración y su estructura, su expresión oral y el manejo de los elementos no verbales de la oralidad (kinesia y proxemia). Sin embargo, esto resultó insuficiente para ayudarles a mejorar aspectos relacionados con los elementos no verbales de la oralidad, lo cual muestra que es necesario integrar otras áreas que trabajen con los niños dichos aspectos (artes, música, educación física).

Pretender trabajar con los niños todos los elementos a la vez (narración, kinesia, proxemia, prosodia) se hace muy complejo, esto debe ser parte de un proceso a largo plazo que les permita interiorizar cada uno de los elementos, para que después al momento de participar en situaciones comunicativas fluya con mayor naturalidad.

La construcción de narraciones orales fantásticas les permitió a los estudiantes tener mayores elementos al momento de enfrentarse al reto que representó hacer una narración oral de la historia del colegio, lo que muestra que a partir de la narración se puede construir conocimiento más elaborado acerca de la historia.

El uso de imágenes (ver figura 1), tanto en la construcción como en la socialización de la narración fantástica e histórica, fue un gran soporte para los estudiantes, ya que

ayudaron a llevar el hilo conductor y en el caso de la histórica, facilitaron la evocación de lo sucedido en cada uno de los episodios que conformaron la trama.

El trabajo desarrollado en las dos secuencias se logró enmarcar en situaciones comunicativas de uso real de la lengua, ya que los estudiantes, además de construir narraciones para ser contadas a otros, prepararon y realizaron entrevistas a docentes con un fin específico (ver figura 2) escribieron cartas de invitación para los eventos de socialización e hicieron todo un proceso de preparación en el aula frente a sus compañeros, para luego hacer la puesta en escena frente a un auditorio diferente al de su salón de clase.

Los productos, al ser construidos colectivamente (figura 3) contribuyeron con la participación por parte de todos los estudiantes a tener el apoyo de sus compañeros al momento de enfrentarse a un auditorio diferente al del aula, a tener la posibilidad de interactuar con sus pares aportando ideas en la construcción colectiva, asumir responsabilidades dentro de un grupo y aprender de las observaciones realizadas no solo por la docente, sino también por sus compañeros.

Cabe señalar que en el trabajo colectivo, la participación de algunos niños en la construcción colectiva fue baja; hubo dominio de la palabra por parte de uno(s) de los miembros del grupo y faltó concentración para mantener el hilo conductor de la historia al cambiar de narrador.

La socialización de los productos se hizo con diferentes tipos de auditorios. Primero, se hizo la narración oral de un cuento apoyado en imágenes; se escogieron a los niños de preescolar, primero y segundo como auditorio; se tuvo en cuenta que la temática de las narraciones y las imágenes empleadas podían captar su interés. A cada grupo invitado se le narraron cuatro cuentos. El poco manejo que tuvieron los niños de su voz y de los elementos no verbales de la oralidad hizo difícil mantener la atención y el interés de su auditorio.

Para la socialización de los productos de la segunda secuencia se escogió como auditorio a los estudiantes de grado tercero y quinto (figura 4). A pesar de la preparación y los ensayos previos, cuando se hizo la puesta en escena, los estudiantes olvidaron poner en práctica algunas de las pautas que ellos mismos establecieron para hacer una buena narración, como mantener contacto visual con el auditorio, usar un tono de voz adecuado y hacer movimientos con el cuerpo que ayudaran a darles mayor énfasis a determinados momentos de la narración y así mantener el interés de su audiencia.

Sin embargo y con lo evidenciado en dichas socializaciones, la heteroevaluación realizada por los docentes invitados, pese a que no conocían el proceso desarrollado con los niños, fue muy positiva tanto en lo relacionado con la competencia lingüís-

tico-discursiva (texto narrativo) como con la competencia estratégica (elementos no verbales y paraverbales de la oralidad) lo cual muestra que el grupo en general proyect**ó** una buena imagen.

El trabajo realizado en la segunda secuencia "Reconstrucción oral de la historia del colegio" le permitió a la docente reflexionar acerca de su concepción de historia, según la cual los acontecimientos deben ser narrados desde sus inicios hasta el final. Pero fue el trabajo con los niños lo que evidenció dicha postura, podría decirse errada, ya que fueron todas las narraciones que surgieron de las entrevistas, las que al tratar de tejerlas en una sola narración dieron cuenta de la posibilidad que había de hacer de cada uno de esos episodios de la historia del colegio, una narración histórica especial y no saturar a los niños con una serie de acontecimientos narrados unos detrás de otros.

Rejilla de cotejo N°1. Fuente: Elaboración propia.

Imagen N°1: Narración histórica apoyada en imágenes

Imagen N°2: Entrevistas a docentes antiguos

Imagen N°3: Construcción colectiva del cuento apoyado en imágenes

Imagen N° 4:Socialización de narraciones históricas a estudiantes de 5°.

En cuanto a la interacción…

La propuesta de intervención permitió identificar las normas de interacción para una buena comunicación a partir de ejercicios rutinarios y de reflexión acerca del comportamiento de los niños en las situaciones comunicativas que se dieron, como lo muestra el registro 1. Sin embargo, estas no han sido interiorizadas, ni apropiadas totalmente, ya que, a pesar de que las nombran, en la práctica las trasgreden constantemente. Por eso es importante la constancia y la persistencia de la docente para seguir generando situaciones comunicativas que ayuden, a partir de la propia experiencia, ir asumiendo las normas de interacción como parte de su cotidianidad.

Registro 1: Fragmento de la transcripción de audio (a. acuerdos_cronograma_Feb28) de la sesión realizada el 28 de febrero en la cual, debido al constante ruido que hacían los niños se dio la siguiente reflexión: minuto 9':07" Profesora (P) Estudiante (E)

P: A ver niños ¿en qu**é** radica el problema de que Luis esté haciendo tanto ruido? ¿Por qué eso no está bien?

E_1: Cuando la profesora habla no tienen que hablar los otros.

E_2: Que no se escucha.

P: Que no se escucha. Y si la profesora está explicando algo ¿qué va a pasar con Luis?

E_3: No escucha.

P: Luis no va a escuchar. ¡Muy bien Brayan! Y si Luis no escucha ¿qué va a pasar?

E_1: Hace todo mal.

E_2: Se confunde.

E_4: Hace otras cosas.

E_5: Porque si uno hace ruido no puede escuchar a nadie.

Las actividades desarrolladas con los niños se hicieron en círculo y en grupos de a cuatro; esta disposición espacial permitió mayor interacción ya que los estudiantes podían comentar, escucharse y verse entre sí.

Lo normal en este colegio es ver al docente frente a los estudiantes orientando todas las acciones. En esta propuesta, el docente cedió el uso de la palabra y el control de los turnos de habla a los estudiantes (monitor de la palabra); sin embargo, al momento de participar siempre eran los mismos, quedando un poco rezagados aquellos cuya actitud introvertida no les permitía hacer uso de su voz.

Registro 2: apartes de la transcripción de video (v. Sensibilización Febrero 26 (2)) Minuto 38':52" Profesora (P) Estudiante (E)

P: ¡A bueno! escuchen la propuesta de Keiner. Esta interesante. A ver vuélvela a decir.

E: Que debemos tener muchachos para vigilar que ellos se estén portando bien.

P: Bueno ¿qué les parece esa propuesta?

E-varios: ¡Bien!

P: Y que les parece si en lugar de compañeros que vigilen porque no mejor escogemos un compañero que le ayude a la profesora a dar la palabra. Entonces escogemos a un compañero encargado de dar la palabra. Ya no va a ser la profesora. ¿Qué les parece eso?

E:_varios: ¡Bien!

A modo de conclusión

La oralidad es la modalidad del lenguaje que ha sido relegada de las aulas de clase por diversos factores, desconociendo el papel que desempeña en la formación de ciudadanos, cuyas habilidades discursivas son las que posibilitan su inclusión en los diversos ámbitos sociales; por lo que es necesario y urgente encaminar acciones que busquen promoverla y encontrarle su lugar en el proceso de enseñanza.

La propuesta implementada permitió ratificar que no toda la lengua oral es natural y que hay una lengua oral, la formal, que necesita ser enseñada de forma sistemática, progresiva y reflexiva; ya que esto es lo que le va permitir al estudiante potenciar, apropiarse y desarrollar su competencia comunicativa, a medida que avanza en el proceso, y adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse en situaciones comunicativas que requieren cierta formalidad y a los que la escuela le debe dar acceso.

La lengua oral se convierte en facilitadora en la construcción de conocimiento en espacios donde la voz del estudiante tiene un lugar, donde su opinión es válida, el conocimiento no se imparte sino se construye; espacios donde el docente calla y deja hablar al niño.

Por último, este tipo de propuestas permite generar cambios en los sujetos de investigación: en los estudiantes en el ámbito de conocimientos y adquisición de habilidades y en los docentes en relación a la movilización de sus concepciones acerca de las implicaciones que tiene la enseñanza y el aprendizaje de las modalidades del lenguaje, especialmente la oral.

Referencias

Acosta, C. y Lancheros, M. (2013). *La actividad discursiva oral de la explicación en niños de preescolar.* Tesis de grado de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Araque, P. y Parra, M. (2009). *La oralidad en el aula: descripción de las practicas orales en el aula del grado quinto de los colegios Gimnasio Femenino y Liceo Hermano Miguel de la Salle.* Tesis. Bogot**á:** Pontificia Universidad Javeriana.

Azor Silvente, A. (2012, jul.-dic.). El desarrollo de la competencia discursiva oral del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a través del texto narrativo. *Alhucema. Revista Internacional de teatro y literatura*, *28*, 109-117.

Camelo González, M., Cárdenas Aguilar, E., Gutiérrez Ríos, Y., Pinilla Vásquez, R., Rodríguez Luna, M. y Torres Triana, M. (2012). Hallazgos iniciales sobre la evaluación de la oralidad en el aula. *Enunciación, 16* (1), 70-83. Recuperado de http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3590/5233

Camps, A. (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir.* Barcelona, España: Graó.

Camps, A. y Zayas, F (Coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática.* España: Graó.

Castro, C. y Segura Pulido, Y. (2013). Desarrollo de la argumentación interaccional en conflictos de convivencia escolar. *Enunciación, 16* (2), 63-75. Recuperado de http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3905/5518

Chacón, A. (2012). *Propuesta pedagógica didáctica para la construcción del pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad.*. Tesis. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Investigación en Educación. Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia (GIEH). Bogotá.

Cuervo, C. y Rincón C. (2009). *La voz de los niños: Un pasaporte para explorar la oralidad en el aula.* Tesis Maestría en Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Pontificia Universidad Javeriana.

Dolz, J. (1992) ¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? *Aula de Innovación Educativa*, 2 [versión electrónica]. Recuperado de http://www.grao.com/revistas/aula/002-la-expresion-escrita--tipos-de-proyectos-y-trabajo-en-equipo/como-ensenar-a-escribir-el-relato-historico

Escalante, Y. (2011). *Implementación de una propuesta didáctica centrada en las competencias emocionales y comunicativas para la solución de conflictos en el aula de clase.* Tesis Maestría en Educación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Galeano J. (2012). *Pensar, hacer y vivir la oralidad: Experiencias compartidas por maestras de educación inicial.* Tesis, Maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Gutiérrez Ríos, Y. (2007). El uso de las tics en la promoción y análisis del discurso oral en el aula. *Enunciación, 13* (1), 149-163. Recuperado de http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1270

Lamouroux, M. E. (2012). *El discurso oral de los niños del grado cero del colegio Ramón de Zubiria I.E.D. en tres situaciones didácticas.* Tesis Maestría en Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Lozano, J. (1994). *El discurso histórico.* Madrid: Alianza. Recuperado de http://www.pablofrancescutti.com/docs/eldiscursohistorico.pdf

Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 3*, 39-48. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=820726

Muñoz Onofre, D. (2003). Construcción narrativa en la historia oral. *Nómadas (Col), 18,* 94-102. Recuperado de http://redalyc.org/articulo.oa?id=105117890011

Núñez, M. E. y Vela, M. (2011, jul.-dic.). El teatrino como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral, en los niños del grado transición, de la Institución Educativa Juan Bautista Migani. *Revista Infancia Imágenes, 10* (2), 25-35.

Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico (2007). Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá. Colombia.

Palou, J. Y Bosch, C. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Madrid, España: Graó.

Pinilla Vásquez, R. (2006). *La palabra cuenta.* Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Quitián Bernal, S. P. (2013). Papel del diálogo como estrategia oral en la comprensión de textos expositivos en ambientes de aprendizaje b-learning. *Enunciación, 16* (2), 48-62. Recuperado de http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3904

Sánchez Rodríguez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de Educación Infantil: Estudio de casos*. Tesis de Maestría. Santander, España: Universidad de Cantabria. Departamento de Filología. Doctorado "Pensamiento, Lengua y Cultura". España.

Santamarina Sancho, M. (2011). Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de caso. *Revista Enunciación. 16* (2), 87-99.

Téllez Méndez L.. (2011). *Tesis "El desarrollo del discurso oral formal: Proceso que favorece la apropiación de conceptos propios de las Ciencias Sociales"*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Maestría en Educación. Bogotá.

Valbuena Valbuena, E. y Valbuena Valbuena, N. (2012). Evaluación formativa y auténtica de la narración oral. *Enunciación, 17* (1), 77-94. Recuperado de http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4229/5897

Vergara, A. Balbi M y Schierloh, S. (2010). La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín. Una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria. Tesis. Universidad Autónoma de Entre Ríos. *Revista Lectura y Vida, 31* (1), 78-89.

Vilá, i S. M (2010). Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria. En *Confirma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital* (pp. 65-71). Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13939

White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario* (V. Tozzi y N. Lavagnino, Trads.). Barcelona: Paidós.

Zabala i Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. España: Graó.

La recreación de textos narrativos y el fortalecimiento de la producción escrita

Lady Daiana Rodríguez Díaz

Introducción

La enseñanza de los procesos escritores en la básica primaria se ha centrado en aspectos relacionados con el conocimiento del alfabeto y las actividades como la copia de letras, palabras y oraciones, para continuar con la adquisición de la lectura y finalmente la creación y la producción de textos (Ferreiro y Teberosky, 1979). De esta manera, las prácticas pedagógicas han estado caracterizadas por el uso de tareas mecánicas y actividades rutinarias de memorización y transcripción de textos sin sentido; esto generó que los docentes de básica primaria legitimen estas prácticas y las conviertan en el estilo de enseñanza del proceso escritor más utilizado en el aula. Igualmente, la escuela tiende a despojar la escritura de su carácter comunicativo y la convierte en un ejercicio escolar carente de sentido para los estudiantes. Por esta razón, hay ausencia de los intereses de cada sujeto o de sus vivencias y experiencias para generar conocimientos significativos; es decir, de situaciones auténticas de aprendizaje y en contextos reales que ayuden a transcender hacia la vida extraescolar del estudiante (Serrano y Peña, 2003).

Este panorama permitió reunir elementos para plantear el problema de una investigación que pretendió fortalecer los procesos de escritura en un grupo de estudiantes mediante los relatos de experiencia. Para cumplir con esta meta se implementaron talleres pedagógicos que orientaron la intervención en el aula y que vincularon experiencias que facilitaron el aprendizaje de la escritura como un proceso cognitivo en el cual interactúan el pensamiento y el lenguaje para la expresión y la manifestación de la creatividad y las emociones (Jurado, 1992).

El objetivo de este artículo es exponer los resultados de la investigación sobre los procesos de escritura en la producción de relatos de experiencias personales en un grupo de estudiantes del ciclo II, del Colegio Ciudadela Educativa. En primer lugar,

se presentan las consideraciones teóricas desde una perspectiva psicolingüística que asume la escritura como un proceso (Flower y Hayes, 1996); se destacan los dos modelos explicativos de los procesos de la composición escrita (Scardamalia y Bereiter, 1992), desde los cuales se desarrollaron diversos enfoques que describen los pasos metalingüísticos y metacognitivos que ocurren en el productor cuando genera un texto escrito. Posteriormente, se delinean los constituyentes metodológicos de la investigación, cuyo diseño de intervención se aseguró en los principios fundantes de la investigación-acción, que tiene como finalidad resolver problemas cotidianos e inmediatos, así como mejorar las prácticas concretas, en este caso, los procesos de producción escrita por medio de la recreación de textos narrativos (Martínez, 2000). Finalmente, se esbozan los resultados parciales de este proyecto, los cuales se organizan en cuatro aspectos: el impacto de utilizar los relatos de experiencias en el aula, los procesos de escritura en torno a la adecuación del plan inicial y el primer borrador, las características que han apropiados los estudiantes de la narración y la evaluación parcial de los textos.

Consideraciones teóricas

La investigación adoptó como enfoque teórico, la perspectiva psicolingüística que concibe la escritura como un proceso cognitivo y requiere actividades mentales para cumplir con el propósito comunicativo. En el presente trabajo se han retomado los elementos diseñados por Flower y Hayes (1996), quienes plantean que el proceso de escritura consta de tres momentos: planificación, textualización y revisión. Estas acciones cognitivas son desarrolladas por el sujeto para organizar la información, producir un texto, valorar la forma y el contenido, y reescribir un producto final.

Las prácticas de escritura observadas revelan que los estudiantes escriben con el fin de cumplir con las tareas y con la finalidad de ser leídos por sus docentes, para que les realicen solamente las correcciones ortográficas, sintácticas y estilo de la letra, pero se alejan de las posibilidades de escribir en contextos auténticos o cercanos a sus vivencias cotidianas.

En cuanto a esta realidad, este modelo de escritura ayuda a mejorar las producciones narrativas de los estudiantes que presentan dificultad en la elaboración del plan textual del escrito y que les impide ordenar la información, activar los conocimientos previos y ubicar la situación comunicativa.

En esta misma línea de entendimiento sobre qué es el acto de escribir como proceso, aparecen las investigaciones de Bereiter y Scardamalia (1992), quienes proponen dos modelos denominados "decir el conocimiento" y "transformar el conocimiento", los

cuales dan cuenta de las principales diferencias entre el escritor experto y el novato. Al respecto afirman:

> Los esfuerzos educativos que se describirán se basan en la premisa de que es necesario ayudar a los estudiantes a pasar de procesos de composición que consisten en decir el conocimiento a procesos de composición que consisten en transformar el conocimiento. (1992, p. 45)

Por lo tanto, el propósito de la escuela es lograr que los estudiantes desarrollen el pensamiento y construyan el conocimiento, por medio de propuestas innovadoras que les permita formar sujetos productores de discurso, capaces de interpretar el mundo, así como participar en la construcción y la transformación de la realidad.

Entre tanto, para apostar por un entendimiento del texto narrativo se considera a partir del relato de experiencia personal propuesto por Labov (1978), quien tiene en cuenta las dimensiones situacionales, enunciativas e interactivas del lenguaje y centra su trabajo en el carácter evaluativo de los relatos, los cuales consisten en los procedimientos que emplea cualquier narrador para indicar los propósitos de su historia y las huellas subjetivas que deja en la producción del texto. En el caso de esta propuesta, los relatos de experiencias personales son el pretexto para invitar a los estudiantes a narrar sus vivencias sobre diversos temas como la familia, el colegio, los amigos y los asuntos personales, a partir de una situación emotiva (positiva o negativa) que ellos han vivido en algún momento de sus vidas y que han dejado marcas que permiten recordar este acontecimiento (Pinilla, 2013). De este modo, las posibilidades creativas de la escritura se elaboran con base en las experiencias personales y los contextos reales de los niños y niñas.

Por otra parte, la evaluación desempeña un papel importante en el análisis de las producciones narrativas de los estudiantes, pues la escritura necesita tanto de la revisión del docente para indagar los procesos de aprendizaje que han logrado, como aquello que deben fortalecer en la composición de este tipo de textos. Así, la evaluación sirve de retroalimentación de los procesos de aprendizaje y enseñanza, en nuestro caso, evaluación de la producción escrita de textos narrativos que proporcionan estrategias de mejoramiento, tanto para el docente como para el estudiante; todo esto

> Para que los docentes sean eficaces en reforzar el aprendizaje de los estudiantes, deben comprobar constantemente la comprensión que estos vayan logrando. Por otra parte, tienen que darles a conocer la importancia de que ellos mismos asuman la responsabilidad de reflexionar y supervisar su propio progreso en el aprendizaje, (Sherpard, 2006, p. 17)

Desde este punto de vista, la evaluación implica el establecer objetivos claros de aprendizaje y criterios que permitan valorar el trabajo de los estudiantes. Al respecto, se propuso una evaluación formativa que dio respuesta a las necesidades del docente para

realizar un seguimiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y también a las insuficiencias de los estudiantes, quienes autoevaluaron y evaluaron el desempeño de sus demás compañeros. Para valorar la producción de textos en el aula, esta investigación retomó la evaluación formativa y auténtica que acude a una organización sistemática de la enseñanza y que implica la planeación de los propósitos de aprendizaje, los contextos reales, los productos finales, las tareas claras y el diseño de instrumentos de evaluación (Atorresi, 2009).

Metodología

La investigación adelantada se desarrolló con base en un enfoque cualitativo y se orientó a partir de los principios del paradigma interpretativo, debido a que la finalidad del trabajo se concentró en el análisis e interpretación de la realidad escolar; además, buscó resolver problemas cotidianos para transformar las experiencias de escritura en el aula, en la que se evidenció una relación directa entre la práctica y la teoría que involucra al docente como investigador reflexivo (Ramírez, 2011). La utilización de este paradigma favoreció el análisis y el mejoramiento de la producción de relatos de experiencia. En este sentido, se hizo énfasis en la importancia de la implementación de acciones directas que cualificaran los procesos de escritura, por medio de unos sustentos teóricos.

En cuanto al diseño metodológico, se hizo una apuesta desde la investigación acción que tiene como objetivo mejorar las prácticas cotidianas por medio del reconocimiento de los factores que originan esa problemática en el contexto investigado. Su propósito fundamental se centra en aportar información pertinente que oriente la propuesta de intervención en el aula, de esta manera se logran el cambio de las dinámicas escolares y sus participantes:

> La metodología de la IA representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado (que será algo que les afecta e interesa profundamente), la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), los métodos y técnicas a ser utilizados, el análisis e interpretación de los datos, la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro. (Martínez, 2000, p. 27)

Desde este diseño, el docente-investigador es planeador de las acciones, facilitador del proceso, visionario de problemas escolares y generador de cambios y transformaciones. En este sentido, fue necesario reconocer todos los elementos del contexto que sustentaron el desarrollo de esta investigación; enfrentándonos a resolver las dificultades que presentaban un grupo de estudiantes del grado cuarto en los procesos de escritura de

textos narrativos y, al mismo tiempo, proponer acciones que favorecieran la solución a esta problemática.

En la etapa de identificación del problema, la investigación tomó como referente los hallazgos obtenidos en las observaciones, los registros de clases, la revisión de los documentos institucionales y las caracterizaciones de las producciones escritas, los cuales demostraron que las prácticas de escritura desarrolladas por los estudiantes son de transcripción y reproducción de textos sin propósitos claros; por otro lado, las dinámicas institucionales utilizan la escritura como la realización de tareas, guías, la elaboración de resúmenes y textos que, pocas veces, son retroalimentados por los docentes. Finalmente, en las producciones de los estudiantes se constató que sus escritos eran elaborados de forma espontánea y carecían del uso de un plan de trabajo para organizar las ideas. Por último, no implementaban la elaboración de borradores ni entregaban el texto sin una revisión final; así mismo, se encontraron fallas en la coherencia de sus textos, además de una inadecuación del tema y la situación comunicativa; todo esto sumado a un carencia en el uso del léxico y la ortografía y al hecho que no diferenciaban la superestructura textual ni tampoco tenían claro los objetivos de su producción, el destinatario y el uso social.

Una vez identificada e interpretada la problemática de escritura de los estudiantes, se planteó una propuesta de intervención en el aula, encaminada a cualificar la producción de textos narrativos a partir de la elaboración de relatos de experiencias personales. Para ello se usó como elemento de base el modelo de escritura como proceso. La propuesta diseñada se desarrolló mediante la estrategia didáctica de los talleres y se vinculó la evaluación formativa, la cual se ubicó transversalmente en las fases de la intervención. La propuesta se organizó por fases de la siguiente forma:

- Primera fase: *sensibilización y negociación,* correspondiente a la invitación que se le hizo a los estudiantes para que participaran en la propuesta de forma lúdica y donde intervinieran como actores principales; por otro lado, se establecieron los acuerdos entre docente y estudiantes, y demás generalidades del proyecto.
- Segunda fase: *conozcamos relatos de experiencias de otros niños y niñas de tu edad*. Fue un espacio de exploración y caracterización del relato de experiencia como género narrativo, con la respectiva construcción colectiva sobre el esquema textual del relato.
- Tercera fase: *detectives de experiencias reales* o elaboración del plan de escritura de relatos sobre sus experiencias: alegres, nostálgicas, miedosas, trágicas, de la escuela, de la familia o del barrio.
- Cuarta fase: *experiencias interesantes en mi vida.* Fase predestinada a la escritura del primer borrador del relato de experiencia, donde se utilizó la superestructura textual del relato (en el momento de escritura de este artículo, el proyecto con los niños y niñas se encontraba en esta fase).

- Quinta fase: *relatemos nuestro rollo,* correspondiente a la reescritura del texto, donde se aplicará el proceso de textualización para ajustar la cohesión al relato.
- Sexta fase: *lupa editorial,* destinado a la realización de la revisión del relato y donde se ajustarán las últimas correcciones al texto para terminar el producto final.

A continuación, se exponen los resultados que, hasta el momento de este escrito, se han descubierto en la ejecución de las cuatro fases de la intervención de la propuesta. En un primer momento se trabajó la conceptualización de textos narrativos y la estructura del relato de experiencia; después se realizó la exploración y la indagación de los temas seleccionados por los estudiantes y, luego, se inició con la elaboración del plan de escritura y el primer borrador del relato de experiencia. La evaluación de los textos escritos, elemento directriz de esta investigación, se estructuró a partir de los propósitos de aprendizaje en cada fase, la tarea final y los instrumentos que se utilizaron para valorar el proceso de los estudiantes (rejilla de evaluación, coevaluación y autoevaluación).

Resultados

En la ruta de acción propuesta por esta investigación, el relato de experiencia aparece como el vehículo que ha permitido fortalecer los procesos de escritura en el grupo de estudiantes del grado cuarto. Después de haber realizado la conceptualización y la identificación del esquema textual correspondiente al género narrativo, además de la presentación de relatos de otros niños, los estudiantes decidieron construir sus propios relatos, producto de sus interacciones y experiencias. Se ha podido cotejar las relaciones de los estudiantes con su entorno, con los demás, consigo mismo y cómo enfrentan y sienten las situaciones que han vivido. El trabajo con relatos de experiencia ha facilitado, en gran medida, el reconocimiento de los saberes, pensamientos y emociones de los estudiantes. Tal como expresa Santamaría *et al.* (2008):

> Escuchar e interpretar el discurso de los niños y jóvenes, registrar, aprender a escuchar y analizar sus relatos permite acceder a su mundo, comprenderlo o interpretarlo, como también indagar acerca de la mirada que ellos tienen sobre sí mismos y sobre su entorno. (p. 11)

Así mismo, se ha reconocido que los relatos de experiencia son una manera acertada de acercarse a los niños y niñas para conocer su representación del mundo y las interacciones que tienen con el contexto, pues el relato se encuentra en estrecha relación con la comprensión y el aprendizaje de la realidad humana (François, 1984).

Hasta el momento, con la implementación de la propuesta, uno de los mayores logros ha sido que los estudiantes usen herramientas prácticas que les permitan organizar las ideas, identificar el tipo y el esquema del texto, seleccionar un tema y tener clara la

intención comunicativa, por medio de la utilización de formatos para apoyar la planificación de textos. Lo anterior ha favorecido la coherencia global de sus escritos.

En cuanto a los aspectos narrativos, se ha percibido en los escritos de los estudiantes una apropiación de los personajes, los acontecimientos, los tiempos y espacios donde ocurren los hechos, pero aún presentan dificultad para avanzar en la organización de hechos y progresión temática correspondiente a la coherencia local producto del texto narrativo; es decir, reinciden en los mismos hechos en el inicio o en el nudo y no avanzan en la información. Además de lo anterior, el uso de estrategias de sustitución-elisión es mínimo en relación con la repetición de palabras en una misma oración. Lo anterior se debe a que aún no se ha trabajo la fase de textualización, revisión y reescritura del texto.

La evaluación ha permitido orientar las acciones en el aula y valorar los conocimientos de los estudiantes durante el desarrollo de la intervención. Para que esto se dé como viene sucediendo, los objetivos de aprendizaje han sido negociados y compartidos con los sujetos participantes, lo que permite un mejor seguimiento de los desempeños que se han logrado. Ahora, al estar diseñadas las actividades con base en contextos reales y significativos, se ha venido favoreciendo la apropiación y la participación de los estudiantes en la realización de las tareas y la presentación de los trabajos. De igual manera, la autoevalación y coevaluación han contribuido para el reconocimiento de las fortalezas y las debilidades, tanto individuales como colectivas, desarrollando procesos de metacognición que son fundamento esencial del mejoramiento de los aspectos cognitivos, procedimentales y sociales. Finalmente, el uso de rejillas de evaluación con criterios claros permitió mayor objetividad de la evaluación, identificando puntualmente las dificultades o las habilidades que tuvieron los estudiantes en sus momentos de aprendizaje.

Conclusión

Las prácticas de escritura en básica primaria se deben transformar y concentrarse en propósitos auténticos y contextos reales que favorezcan la escritura como un proceso cultural, social y cognitivo para la vida (Jolibert y Christine, 2009); así que la implementación de propuestas tendientes a cualificar los procesos de escritura son pertinentes para fortalecer la producción de textos narrativos, eje central de esta investigación. Concretamente, en la creación de relatos de experiencia se resalta que el uso de este tipo de textos beneficia la indagación y la compresión de la realidad de los estudiantes, así como sus percepciones frente al mundo que lo rodea; de igual forma, los relatos de experiencia han facilitado el fortalecimiento de la producción de textos, porque se acerca a los intereses de los estudiantes y proponen una escritura mucho más situada y significativa, en la que se encuentran diversos motivos para iniciar la

tarea de la escritura, dada la autenticidad y la emotividad que produce relatar experiencias de vida.

La oportunidad de transformar las acciones en el aula en correspondiente con los procesos de escritura ha ofrecido la oportunidad de tener nuevos acercamientos con los niños y las niñas, porque los procesos de enseñanza-aprendizaje se establecen de acuerdo con interacciones horizontales entre docente y estudiante, reconociendo la participación de todos en la construcción de conocimiento sobre textos narrativos. De igual manera, la investigación contribuye a fortalecer los procesos de escritura no solo de los estudiantes, sino también de la docente, porque se comparten procesos de reelaboración y de revisión de textos, que permiten descubrir las habilidades y las dificultades de los participantes y diseñar estrategias de mejoramiento.

Finalmente, la evaluación ha sido fundamental en la valoración del proceso global, porque incluye tanto la labor del docente como el desempeño de los estudiantes en la intervención didáctica, ya que permiten medir la pertinencia del proyecto de investigación y los logros alcanzados por este, ofreciendo resultados para próximas reflexiones en torno a la producción escrita de relatos de experiencia.

Referencias

Atorresi, A y Ravela, P. (2009). *Los proyectos de evaluación formativa y auténtica católica.* Montevideo: Instituto de Investigación en Evaluación-Universidad del Uruguay.

François, F. (1984). Les opositions verbo-nominales et leur éveloppement chezl'enfant. En *Modèles linguistiques*.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Flower, L y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: *Textos en contexto.* Argentina: Asociación internacional de lectura. Lectura y vida.

Jolibert, J. y Christine, S. (2009). *Niños que construyen su poder de escribir.* Buenos Aires: Manantial.

Jurado, F. (1992). Jurado, F. y Bustamante, G. (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio.

Labov, W. (1978). *La transformation de vecu á travers la syntaxe narrative*. París: Editions LeMinuit.

Martínez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda Académica, 1* (7), 27-39.

Pinilla, R. (2013). Las emociones en los relatos orales de niños desplazados por la violencia. *Oralidad y Educación*, 95-107.

Ramírez, I. (2011). Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*.

Santamaría, F. A. Reina, C., Bothert, K y Balanta, N. (2008) *Mundos y narrativas de jóvenes*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Scardamalia, M y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*.

Serrano de Moreno, S. y Peña González, J. (2003). La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas. *Educere, 6,* 397- 408.

Sherpard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement, 17*, 1-50.

La biblioteca como espacio para la invención de relatos

Katherine Angulo Espitia

Introducción

El presente artículo aborda la investigación realizada en la Biblioteca Chicalá que, desde la experiencia como promotora cultural de la red de bibliotecas, evidenció que la población infantil que participa en algunos talleres de promoción de lectura y escritura se acerca de manera significativa a estos procesos y logra potenciar la creatividad y para algunos participantes se convierte en un acto fruitivo y cognoscitivo. Para dar soporte a estos resultados se realizaron las siguientes acciones investigativas:

*Análisis del corpus***:** constituido por veinticinco talleres, los cuales permitieron concluir que los textos escritos por los niños son, en su mayoría, creativos y auténticos; es decir, se presenta un proceso de *invention*[1] porque se encuentra fluidez al enunciar ideas, diferentes estrategias para la resolución de problemas y cambios desde el punto de vista de las historias escritas, así mismo prueban algunas dificultades, especialmente en el nivel sintáctico y el ortográfico, así como dificultades en la progresión temática y las relaciones lógico-semánticas.

Observaciones de talleres, diarios de campo, entrevistas a promotores de lectura y niños. Este tipo de registros permitió demostrar que la escritura es importante para el promotor, puesto que complementa la lectura y, además, permite un acercamiento a los conocimientos de los usuarios. Para los niños, la escritura está relacionada con una concepción tradicional que involucra actos de copiado y un uso fundamentalmente escolar; es decir, no trasciende ese espacio y se aleja de la composición. Desde mi pro-

1 Para Alvarado la palabra "invención" con el transcurso del tiempo adquirió un nuevo significado, vinculado a la creatividad. "Para la antigua retórica, la *inventio* era la etapa de búsqueda y hallazgo de los argumentos o pruebas más adecuados a la causa y al auditorio al que se dirigía el discurso. El termino tenía, por lo tanto, un significado cercano al de descubrimiento y desde este punto de vista, compartiría con la idea actual de invención ese matiz de "iluminación" que rodea los procesos heurísticos" (2001, p. 37). Así, al acercarse a la creatividad, puede ser, en suma, "la capacidad de ver las cosas de una forma nueva y no convencional y la vinculan a la habilidad solucionadora de problemas" (2001, p. 38).

pio desempeño como promotora, en ocasiones, la petición de escribir en la biblioteca genera en los asistentes apatía y advertencias como: "no sé qué escribir" "solo copio en el colegio" "debo llenar la hoja", lo cual me llevó a pensar por la calidad de las consignas usadas en la promoción de la escritura.

Una revisión documental, la cual se centró en Bogotá durante los últimos 7 años; sin embargo, algunos documentos remiten a investigaciones de Medellín y algunos países Iberoamericanos. Después de realizado este proceso inicial, el propósito general trazado fue indagar por la existencia de investigaciones y políticas que vincularan la escritura con la biblioteca pública en Bogotá, para conocer el estado actual y la proyección de la investigación en este campo, lo cual determinó la pertinencia y la innovación del proyecto orientado por las categorías *Promoción de lectura y escritura, biblioteca Escolar* y *literatura infantil.* Así, pues, estas acciones permitieron acercarse a la formulación y la delimitación del problema, que fueron arrojando, progresivamente, ausencias y dificultades en relación con el proceso escritor de niños en la biblioteca mencionada. Entre las más representativas tenemos que:

- Los niños asistentes no poseían una rutina escritora, por lo cual, frente al acto de composición, respondían con desinterés y apatía.
- La heterogeneidad en los conocimientos sobre la escritura y el estereotipo que existe sobre esta como acto tortuoso; en esa medida, surgió la necesidad de generar estrategias para promover la escritura como proceso en dicha población infantil, lo cual se facilitó, dado que el espacio mismo era novedoso para ellos (a la biblioteca se le asocia como lugar de lectura, solamente) y los tiempos coincidían con un día que no iban al colegio (los sábados).
- Las diferentes instituciones rastreadas en la revisión documental (V. gr. Bibliored, Biblioteca Nacional, Universidad Nacional, Cerlalc), manifiestan la ausencia de investigaciones sobre escritura en la biblioteca, pero resaltan la importancia de brindar este espacio para la investigación-acción y los proyectos de formación de mediadores, destinados a ser ejecutados por promotores bibliotecarios y, quizá lo más significativo, por los docentes.

A partir de la lectura etnográfica del contexto y la revisión documental que esta demanda, se afirmó la necesidad de contar con estrategias didácticas concretas para promover la escritura en la biblioteca, y que también reflejan como preocupación creciente instituciones como el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Cultura, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina (Cerlalc) y Fundalectura.

Bajo este panorama, esta investigación tomó un rumbo fijo y se propuso promover la escritura de invención de relatos en niños de edad escolar dentro de la biblioteca Chicalá. Esto niños fueron asistentes a talleres matutinos realizados los sábados, y su

pretensión final apuntó a la acción y al fortalecimiento de sus prácticas de lectura y escritura, pero centrados en la modalidad escrita del lenguaje.

Marco teórico

La investigación se fundamentó en la concepción psicolingüística-transaccional, la cual relaciona las habilidades cognitivas involucradas en el acto escritor de los niños participantes y permitió involucrar el contexto y las interpretaciones de cada niño en un proceso de interpretación sobre ciertos productos simbólicos. Según este modelo teorético, pensado desde el ámbito de la literatura, entre lector y obra se establece un acuerdo implícito que permite despejar la vía para la comprensión integral. De la misma manera lo confirma Rosenblatt cuando afirma: "El término transacción responde a los avances en la filosofía de la ciencia y se usa para designar un proceso en el cual los elementos son aspectos o fases de una situación total" (2002, p. 53); es decir, en el proceso de escritura siempre es un sistema complejo que exige la presencia de los subprocesos de esta.

Siendo consecuentes con lo anterior, se indagó por un concepto de escritura apropiado para los intereses y el espacio que delineó la investigación y, a partir de la revisión del texto *Escribir ficciones*, se abrió un nuevo panorama, guiado por la idea de Frugoni, para quien es fundamental "resignificar la escritura como una herramienta de conocimiento de la literatura sin que esto signifique ahogar a los alumnos con saberes académicos ni atentar contra la supuesta 'libertad' de la que gozan en su escritura" (2002, p. 4).

Así las cosas, la búsqueda de una escritura libre —lúdica y compleja (subprocesual)— permitió entender el asunto de la composición como un "proceso retoricó que comprende las operaciones de invención, disposición y elocución"(Alvarado, 2001, p. 16); operaciones básicas que se identifican las de los modelos cognitivos: planificación, textualización y revisión, puesto que "se trata de encontrar qué decir y cómo hacerlo de la mejor manera posible para lograr cumplir los propósitos de una situación concreta" (Alvarado, 2001, p. 45).

De esta suerte, se instaló un reto, pues para los niños, escribir no es parte de su vida cotidiana, sino una actividad que se limita a la escuela, la cual ha enseñado tradicionalmente a copiar mecánicamente y se olvida de la escritura libre, lúdica y con fines de inclusión a la sociedad; situación que se ve perturbada por factores socioeconómicos que, a la postre, devienen en una actitud de rechazo y extrañeza, dado que en ciertas capas sociales escribir no es una prioridad en su contexto inmediato. Por estas razones nos guiamos del *Plan Nacional de lectura y escritura*, que anuncia claramente que:

> Leer y escribir se convierten cada vez más en requisitos para la participación ciudadana y para el desarrollo de una sociedad democrática e igualitaria. Una persona que se ha formado como lectora y escritora, alcanza mayores niveles de desarrollo intelectual y un mejor conocimiento del mundo; por lo tanto, tiene mejores oportunidades laborales, puede aspirar a mejores ingresos, y tiene una mayor posibilidad de participar en la vida social y cultural de su comunidad. Es una persona con condiciones para lograr un mayor bienestar para sí mismo y para quienes lo rodean. (Ministerio de Cultura, 2011, p. 4)

En relación con este postulado se indagó sobre la promoción de lectura y se encontró que varios autores afirman que este concepto incluye la promoción de escritura, entendida como:

> […] cualquier acción o conjunto de acciones dirigida a acercar un individuo o comunidad a la lectura, elevándola a un nivel superior de uso y gusto; de tal forma que sea asumida como una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil. La promoción de lectura es, en sí misma, la macroacción con la cual un país, una comunidad, una institución o individuo contribuye a formar una sociedad lectora. (Yepes, 2001, p. 24)

Es así como se determina que los individuos, en los procesos de lectura y escritura, requieren diferentes estrategias para participar en la sociedad de manera proactiva y creativa y, apropiándose de esta tesis, se tomó la decisión de incluir la literatura como herramienta de exploración, puesto que favorecía el vínculo entre lo intelectual y lo emocional en los procesos de aprendizaje, además preparaba, aunque en ciernes, al niño en su rol ciudadano:

> La literatura fomenta el tipo de imaginación que se requiere en una democracia, la capacidad de participar en las necesidades y aspiraciones de otras personalidades y de vislumbrar el efecto de nuestras acciones sobre sus vidas. La literatura actúa como una de las instituciones de nuestra cultura que trasmite imágenes de conducta, actitudes emocionales a diversas relaciones sociales y estándares sociales y personales. (Rossenblat, 2002, p. 244)

Por último, otra apuesta de la investigación fue la actual mirada de la biblioteca escolar en el contorno nacional, necesaria como espacio que permite vincular la lectura y la escritura con la comunidad, trascendiendo el espacio escolar mediante las diferentes actividades para, de esta manera, cumplir el objetivo enunciado por el Cerlalc, cuando afirma:

> […] la biblioteca escolar se convierte en el medio a través del cual la escuela entra en relación con las prácticas de lectura y escritura de la comunidad. Si pensamos en que la lectura y la escritura son prácticas sociales y culturales que no solo se construyen en la institución educativa, se posibilita desde esta perspectiva la relación de la escuela

> con los demás miembros de la comunidad mediante la creación de vínculos reales entre ella y su entorno. Esta relación no se da solo desde la carencia, es decir, desde la necesidad que tiene la comunidad de contar con una biblioteca, sino que se habilita desde el interior del proyecto pedagógico mismo. El acceso a la cultura escrita por parte de la comunidad, como propósito también de la escuela, se convierte así en una forma de alianza entre ella y los demás miembros de la sociedad. El trabajo conjunto con los grupos sociales potencia la posición de la escuela como lugar de referencia en una comunidad. (Cerlalc, 2007, p. 33)

Metodología empleada

La investigación se inscribió en el paradigma interpretativo que permite, mediante un enfoque cualitativo, establecer las causas de la ausencia de investigaciones y estrategias en la promoción de la escritura en la biblioteca, además de las consecuencias que ha generado en los talleres realizados en esta, tanto para quienes participan, como para quienes los realizan. Además, permite actuar sobre el problema planteado y aplicar la sistematización de experiencias, en la medida en que relaciona proyectos de esta naturaleza con sus procesos intrínsecos, de esta manera se permiten avances teóricos, reflexión constante y posibles cambios sociales en el proceso escritor de los participantes del taller y la investigadora pues, tal como afirma el educador peruano-costarricense Óscar Jara Holliday:

> […] debemos siempre tener una visión global del ciclo generado por la relación entre proyectos y procesos, que incluye, normalmente, momentos de:
>
> a) diagnóstico preliminar
>
> b) diseño de PROYECTO o plan estratégico,
>
> c) elaboración de planes de acción
>
> d) PROCESOS de ejecución
>
> e) actividades de monitoreo o seguimiento de la ejecución
>
> f) EVALUACIÓN del proyecto y SISTEMATIZACIÓN de la experiencia. (2012, p. 59)

Por su parte, el diseño de la sistematización de experiencias permite reflexionar desde la propia práctica y construir conocimiento, teniendo en cuenta las relaciones y las diferencias con la investigación-acción que remite a diferentes instrumentos de observación, recolección y análisis de *corpus.* En nuestro caso, comprendemos que los participantes son sujetos activos, con conocimientos previos sobre los cuales puede construir

y descubrir nuevos saberes, además, el investigador es un mediador que debe incorporar la cultura, la interacción con los pares en el proceso de enseñanza- aprendizaje:

> Y por ello, si bien, en términos generales podríamos decir que la Sistematización de Experiencias coincide con los fundamentos de una investigación y acción participativa, no podemos reducirla a considerarla solo una modalidad de la misma, ya que su objeto de conocimiento es más delimitado y preciso (las propias experiencias) y su proceso implica siempre la recuperación histórica del proceso por parte de quienes han sido sujetos del mismo, aspecto que no es requerimiento esencial de los procesos de investigación-acción participativa.
>
> Ambas características especifican el aporte particular, novedoso y original de la sistematización de experiencias, que no se confunde, pero sí se complementa con los procesos investigativos más amplios. (Jara, 2012, p. 63)

Ahora, tomando los principios del diseño expuesto en la intervención que siguió esta investigación, se utilizó la estrategia de los talleres, inspirado en los postulados de Alvarado y Pampillo, para quienes:

> […] si un taller es un grupo de aprendizaje cuyos integrantes son protagonistas y participantes; si es un lugar donde no se transmite un saber ni hay quién lo detente; si los saberes se producen allí mediante la práctica y la reflexión sobre la práctica, bien se puede sospechar que un taller es la modalidad de trabajo más alejada del rol que la sociedad le adjudica al docente y que el docente ha interiorizado. (Pampillo, 1988, p. 27)

Es decir, los asistentes al taller asumieron un rol activo, autónomo y cooperativo, ya que participaron en la construcción y la planificación de los talleres que surgieron de sus propios intereses; mientras que, quien los dirigió no estableció relaciones jerárquicas en su desarrollo, sino que *promovió* y facilitó actividades para potenciar la producción textual; esta estrategia se complementa con los elementos de un taller de lectura literaria enunciados por el profesor Vásquez, para quien "un taller debería cumplir al menos con algunos requisitos: primero, debería potenciar la *poiesis*, es decir, la producción o creación de algo. No hay taller de verdad en donde no se produzca algo" (Vásquez, 2008, p. 99). Esto, como se infiere, se corresponde con la operación de *invención* postulada por Alvarado, pero Vázquez complementa la actuación de un taller con el desarrollo de la *metis*, el aprendizaje por *mimesis* y la *tecnhé*.

El concepto de taller y los elementos formulados facilitaron la sensibilización frente a la literatura, la emoción estética y el goce literario de los niños usuarios, puesto que promovió una propensión a aprender, así como al hacer y al ser. De esta manera, el usuario del taller fue autónomo frente a su participación, ya que no existió una obligación para asistir a él, sino más bien se llegó libremente y, en un espacio democrático, se decidió en conversaciones qué libros se leerían; la promotora proponía y los parti-

cipantes también y, de igual forma, se definieron estrategias para escribir y diferentes actividades para la sensibilización, como juegos, pintura y actividades manuales.

Bajo este tipo de convenios y directrices, se coconstruyeron doce talleres enfocados en la escritura de invención, destinando un primer taller de sensibilización sobre la escritura y los intereses de los usuarios para establecer acuerdos y presentar el proyecto; los siguientes tres talleres se centraron en ejercicios de escritura, siguiendo la propuesta de Gianni Rodari ("gramática de la fantasía"). En la fase 2 (escribir a partir de experiencias), se realizaron tres talleres, como un pretexto para comenzar a escribir. En la fase 3 (escritura de invención), los participantes escribieron textos desde sus propias experiencias e intereses y, para finalizar, la fase 4 correspondió a la publicación de los escritos en un *blog*, la cual se realizó en la sala de internet de la biblioteca que permitió una última revisión de los textos. Se estimaron dos talleres para la publicación con acompañamiento de la promotora.

Resultados y análisis

Como primera medida, fue necesario un análisis preliminar de los textos producidos por los participantes del taller para identificar los intereses y las dificultades que se presentaron en el proceso escritor; esto es, el avance de una valoración en relación con las fortalezas y las ausencias encontradas y, así, poder proponer estrategias y planes de mejoramiento, los cuales permitieron una comparación y una reconstrucción de la investigación, ya que se realizaron cotejos de los primeros textos con los textos finales. A partir del primer análisis, y teniendo en cuenta la biblioteca como espacio de investigación, se diseñaron los talleres con el objetivo de promover la escritura de invención en la biblioteca, lo cual permitió que los talleres estuvieran acordes con su contexto, teniendo en cuenta sus habilidades y conocimientos previos para acercarse a la escritura.

El taller literario actuó como una estrategia pertinente para la promoción de escritura, ya que permitió la participación activa de los usuarios y de la promotora, ya que en la ejecución de estos se cuidó de no establecer jerarquías, lo cual admitió que la voz de cada usuario fuera escuchada y sus intereses valorados; es decir, se cumplió con su fin dialógico y reflexivo; de esta manera se promovió el trabajo colaborativo y se logró trascender el espacio escolar mediante la difusión en las carteleras de la biblioteca y el *blog*. Por otra parte, el vínculo establecido en el taller entre lectura y escritura abrió el camino para establecer relaciones entre la realidad de los participantes y la ficción, correlación manifestada en los escritos de los niños.

La construcción de un texto por medio del trabajo grupal fue importante, porque permitió el intercambio oral y la valoración cualitativa de los textos. Los participantes escuchaban sugerencias para mejorar sus textos y los comentaban a sus compañeros

mediante rejillas de evaluación; esta fue una manera de conocer las fortalezas y las dificultades presentes en el momento de la escritura, lo cual ayudó a hacer una revisión de los textos. El cotejo de los escritos reflejó las diversas soluciones para una misma consigna, teniendo en cuenta las operaciones de planificación, textualización y revisión que, en un principio, fue difícil para los participantes del taller porque no eran procesos a los que estaban habituados. Por caso, para realizar el proceso de revisión se les propuso a los participantes hacerlo en documentos *Word;* es decir, al pasar sus escritos a un medio magnético se les facilitó mejorar la estructura superficial y profunda de sus textos. En consecuencia, los participantes percibieron la escritura de una forma libre y diferente a la convencional; además, reconocieron la importancia del proceso de revisión como fundamento de un trabajo dinámico de composición escrita.

Durante el proceso de escritura, en los talleres se evidenciaron avances relacionados con la búsqueda de soluciones a los problemas de producción desde diferentes perspectivas. Así las cosas, partiendo de sus conocimientos culturales, cada participante fue descubriendo formas adecuadas y propias para escribir con los recursos de sus conocimientos del lenguaje. Este proceso generó la necesidad de cuestionarse sobre aspectos formales del lenguaje para mejorar sus escritos; y para atender a esto, la promotora realizó explicaciones de aspecto gramatical y sintáctico.

Algunas conclusiones

Así las cosas, la investigación cumplió con los objetivos propuestos en la medida que, en el diseño de investigación propuesto, se reflexionó sobre la práctica y se concluyó que los participantes de los talleres pueden aprender más acerca de la lectura y la escritura en un espacio novedoso que les brinda las herramientas, que les respeta sus intereses y que cuenta con personas cualificadas en la promoción de lectura y escritura. Sin duda, el espacio de la biblioteca proporciona los libros que pueden ser leídos varias veces, además de los materiales y los equipos tecnológicos; sin embargo, sin la presencia de un diálogo y una reflexión constante en este campo por parte de los promotores de lectura, los procesos pueden fracasar y no alcanzar el acercamiento que se busca a la lectura y la escritura.

La promoción de la escritura de invención con los niños participantes permitió que este proceso fuera visto como un juego flexible y una herramienta de conocimiento de la literatura. Así, esta fue parte fundamental de la investigación, y lo mejor, actuó como un pretexto para que los participantes democratizaran sus gustos, pues ellos mismos propusieron muchas veces los cuentos para ser leídos en el taller.

Finalmente cabe resaltar que la investigación fortaleció el quehacer de la promotora en la medida en que se reconoce la necesidad y la importancia de sistematizar los talle-

res que se realizan para reflexionar sobre los procesos de los participantes, la claridad de las instrucciones y consignas que se enuncian, para mejorarlas y así enriquecer la labor de la promotora. Además, es importante socializar las experiencias de las bibliotecas para incentivar la investigación en el campo de la promoción de lectura y la cualificación de los promotores de lectura.

Referencias

Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso Manantial.

Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Cerlalc (2007). *Por las bibliotecas escolares de Iberoamérica*. Recuperado de http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/bibliotecas_escolares.pdf

Frugoni, S. (s. f.). *Escribir ficciones*. Recuperado de http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/Escribir_ficciones.pdf

Jara Holliday, O. (s. f.). *Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos*. Recuperado de http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf

Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (2009, jun.). Recuperado de http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/Planes/Colombia/PNLB_3erEncuentro_Redplanes_09Co.pdf.

Rosenblat, L. M. (2002). *La literatura como exploración* (V. Schussheim). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Vásquez, F. (2008). *La enseña literaria. Los talleres de lectura literaria*. Ciudad: Editorial Kimpies.

Yepes Osorio, L. B. (1997). *La promoción de la lectura: Conceptos, materiales y autores*. Medellín: Comfenalco.

Producción adolescente de textos explicativos: una experiencia para cualificar la escritura en el aula

Efigenia Báez Soto

Introducción

Muchos de los esfuerzos avanzados en la escuela están centrados en el desarrollo de las competencias para comprender y escribir diferentes tipos de textos. Sin embargo, la enseñanza-aprendizaje de la escritura se ha manifestado en acciones de copiado, transcripción, toma de dictados, etc.; acciones que representan un obstáculo en el desarrollo del proceso de escritura de los estudiantes. Tales formas de concebirla han conducido a un activismo que no permite tomar conciencia de los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de las competencias escriturales de los estudiantes. Debemos tener presente que, como lo asegura Camps (2013), para aprender a escribir no basta con solo escribir, por lo cual es necesario modificar tanto las concepciones como las prácticas de los docentes, así como de los estudiantes, de forma que se logren generar espacios desde los cuales la producción escrita se desarrolle en contextos auténticos de comunicación, con unos propósitos y auditorio reales.

Desde este marco, el presente trabajo de investigación se instaura en la necesidad de ahondar sobre prácticas pedagógicas de los docentes en relación con la enseñanza de la escritura en la escuela y la búsqueda de alternativas de solución en torno a procesos que conlleven a la implementación de estrategias didácticas para cualificar la producción escrita de los estudiantes hacia un dominio efectivo y significativo de esta, tomando como punto de partida la problemática concreta que afecta el desarrollo de prácticas escriturales en un grupo de estudiantes pertenecientes al ciclo IV, quienes necesitan fortalecer sus habilidades comunicativas enfocadas hacia la modalidad escrita del lenguaje como una forma privilegiada de comunicación humana que está dirigida a alcanzar objetivos comunicativos.

A lo largo de este documento se describirán diferentes momentos desarrollados durante la investigación dentro de los cuales están, en primer lugar, la formulación de la

problemática por resolver a partir del análisis de las dificultades que se observaron en los escritos de los estudiantes, en cuanto a la comprensión y el uso de los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la escritura. En segundo lugar, se hace referencia a la búsqueda y la selección de referentes teóricos para orientar, sustentar y fortalecer el proceso que se desarrolló y que permitieron alcanzar claridad conceptual sobre composición escrita, metacognición, estrategias metacognitivas y texto explicativo, vía la estructuración de un horizonte teórico y que, a la vez, sirviera como base de la propuesta de intervención, la cual se desarrolló mediante el diseño y la implementación de secuencias didácticas como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje del proceso de composición escrita de textos explicativos.

Finalmente, se dedica otro espacio consagrado a la presentación de la metodología que se utilizó para desarrollar el proceso de intervención y de algunas conclusiones sobre los resultados que se han obtenido hasta el momento, fruto del trabajo desarrollado con los estudiantes durante el desarrollo de las clases de español. De igual forma, se hará mención de algunos aspectos que facilitaron el progreso de la investigación, así como las dificultades que, en un momento dado, parecieron ser un obstáculo en el desarrollo de la propuesta, pero que fueron fuente importante de aprendizaje, tanto para los estudiantes como para la docente.

Sobre el problema que suscitó la experiencia investigativa

El escenario que se privilegió para llevar a cabo la investigación fue un colegio de estrato socioeconómico desfavorecido de Bogotá ubicado en Ciudad Bolívar. El grupo de estudiantes con quienes se llevó a cabo la intervención esbozada estuvo conformado por una población mixta de adolescentes, cuyas edades oscilaron entre 13 y 19 años. El desarrollo de las habilidades comunicativas en este grupo se caracterizó por la presencia de vacíos de la misma índole, a pesar de su desarrollo evolutivo y cognitivo, hecho que se logró corroborar a partir del análisis de dos tipos de referentes: el primero de ellos estuvo conformado por documentos oficiales e institucionales; el segundo, por registros tomados *in situ*.

Como resultado del análisis, tanto de los documentos oficiales como de los registros tomados *in situ,* se pudo confirmar la presencia de vacíos en los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos de la escritura, manifestados, entre otras cosas, en falta de interés por la lectura, desconocimiento o pobreza de este sobre tipología textual, ausencia de signos de puntuación en los escritos, evidenciados en párrafos demasiado extensos conformados por una única oración, ausencia de estrategias aplicadas a la lectura y a la producción escrita, además de dificultades en la comprensión de

mensajes, en el seguimiento de instrucciones y en la progresión temática y esquemática de los escritos producidos por ellos. Esta caracterización descrita corresponde a una visión general, por lo cual, se hizo necesario establecer la problemática concreta del grupo en atención, centrada en el reconocimiento de la representación que tienen sobre escritura, su conocimiento sobre cualidades del texto explicativo (superestructura, uso de estrategias cohesivas, de coherencia textual, discursivas, etc.), de lo cual se logró concretar que:

- Este grupo de alumnos valoraba la escritura, pero como un mecanismo que les permitía mejorar la ortografía, el tipo de letra, la redacción y adquirir más conocimientos. Es decir, la veían como ejercicio mecánico y normativo, contrario a un medio de comunicación auténtico, como lo plantean los referentes.
- La presencia de tres grupos de estudiantes, básicamente: quienes tenían clara la idea de superestructura y organizaban de esta forma sus escritos; otros que a veces no lograban estructurar una oración con corrección gramatical y, finalmente, un tercer colectivo de educandos cuyos textos estaban compuestos por un párrafo de una única oración.
- Algunos de los estudiantes utilizaban unas "pautas", como ellos así lo denominaban, y unas estrategias en la producción de sus textos escritos, pero no de manera consiente y estructurada.
- La ausencia del uso de conectores que permiten establecer relaciones entre los enunciados que presentaban; por lo tanto, la presencia de oraciones bastante extensas que generaban ambigüedad y confusión en el lector.
- Abandono del uso de tecnicismos, neologismos o extranjerismos; solo se limitaban a traducir lo que pensaban (decir el conocimiento, según Scardamalia).
- Ausencia de progresión temática en el desarrollo de las ideas que planteaban, lo cual no evidenciaba el uso de estrategias cohesivas y de coherencia textual, al igual que la repetición de términos.

Pese a toda la información recopilada, cabe notar la existencia de la problemática descrita; no por falta de interés para participar en prácticas de escritura, sino por desconocimiento u olvido de muchos de los elementos característicos de la escritura, por lo cual, se reitera, fue necesario fortalecer las prácticas escriturales de manera sistemática y estructurada, encumbrada a resarcir los vacíos detectados.

Teoría, fundamento de la investigación

Este apartado delinea planteamientos primordiales en relación con la concepción de escritura, proceso de composición escrita, metacognición y texto explicativo. En cuanto a las primeras categorías, se destacan las siguientes nociones fundantes:

- Por ser una función psicológica superior (Vygotsky, 1979), la actividad de escribir es diferente de la de copiar, aunque muchos maestros aún tengan la creencia de que los niños al llegar a la escuela es lo único que saben hacer. Contrario a esta concepción, el niño demuestra que puede escribir aunque no de manera formal antes de saber copiar (
- Escribir, como habilidad comunicativa se adquiere, se aprende, se desarrolla y se construye conjuntamente con otros (Díaz Barriga y Hernández, 2010), en situaciones que generan la necesidad de hacerlo (Tolchinsky, 2001).
- La escritura es una práctica que, en primer lugar, no se rige por principios universales ni homogéneos, y permite la producción de textos diversos en circunstancias diversas, con diferentes interlocutores y distintas técnicas (Tolshinsky, 2001).
- La producción de textos es un proceso que incluye diferentes pasos, etapas, fases o subprocesos: tormenta o generación de ideas, planeación, linearización (traducción de las ideas al papel), revisión y reescritura, las cuales son esenciales, pero cambiantes, inestables y recursivas (Tolchinsky, 2001).

Ahora bien, en relación con los modelos cognitivos para la enseñanza de la escritura, precisamos detalles como los siguientes:

- El modelo cognitivo de base fue el propuesto por Linda Flower (1980, 1981), el cual incluye la ejecución de diferentes fases o subprocesos recursivos, tales como la planificación, la traducción y la revisión, orientados por propósitos, estrategias, planes, objetivos y recursos discursivos (Álvarez, 2006).
- El modelo general de John R. Hayes (1996) incorpora al anterior el elemento actitudinal, con el fin de favorecer la integración de aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales: memoria de trabajo, elementos motivacionales, los procesos cognitivos de interpretación y reflexión, así como su interrelación con los contextos físico y social del individuo.
- Los modelos decir conocimiento y transformar conocimiento, abanderado por Bereiter (1982) y Scardamalia (1987), explica los procesos cognitivos que realizan los escritores expertos y los novatos, haciendo notar la diferencia en la dinámica realizada tanto por los unos como por los otros. Además, en este aspecto, se resalta que dicha diferencia radica en la forma como presentan su conocimiento en el texto: los escritores expertos toman conciencia de la diferencia que existe entre las ideas que han recuperado y los requerimientos discursivos del contexto concreto en el que escribe (Cassany, 1999), hacia la transformación de su conocimiento, desarrollando los subprocesos descritos por Hayes y Flower; mientras que los novatos, por el contrario, muestran en su escritura el producto de una reproducción literal de los datos que recuperan de su memoria (Cassany, 1999), haciendo que sus escritos sean producto de decir o traducir por escrito el conocimiento que poseen sobre el mundo o el tema que quieren dar a conocer, omitiendo los subprocesos de planificación y revisión.

En cuanto a la metacognición, las estrategias metacognitivas que envuelven el acto de escritura, reconocemos la postura de Flavell (1979), quien define el término metacognición como "cognición de la cognición"; es decir, el conocimiento que poseemos de nuestros conocimientos, de cómo los construimos, cómo realizamos nuestros propios procesos cognitivos y cuáles son los mecanismos que utilizamos para poder desempeñarnos de manera eficiente frente a la realización de una tarea determinada.

En ese contexto, la composición escrita se realiza a lo largo de tres subprocesos en los que se activan ciertas estrategias de reflexión constante, lo cual significa volver sobre el escrito las veces que sean necesarias para detectar y estar preparados para afrontar dificultades de tipo lexical o gramatical, problemas de organización textual y problemas de tipo temático a enfrentar más adelante.

Ahora bien, el subproceso de revisión favorece la posibilidad de aplicar estrategias metacognitivas que llevan al escritor a imprimir en sus escritos huellas de los avances y las posibles dificultades que se han presentado durante el proceso: elaboración de esquemas, notas, borradores, tachado, correcciones, etc. (Díaz Barriga, 2010); mientras que el subproceso de planificación de un escrito debe seguir una estrategia metodológica que enseñe las estrategias y los procesos de la composición. Visto así, las estrategias metacognitivas pueden ejercitarse, aprenderse y conceptualizarse con el fin de regular, modificar o corregir los procedimientos que entran en juego en la escritura, como también, para evaluar los productos de esta actividad (Lacón de De Lucia *et al.*, 2008).

Finalmente, la acción de hacer revisiones a lo largo de los diferentes subprocesos de la composición escrita favorecen la posibilidad de aplicar estrategias metacognitivas que llevan al escritor a imprimir en sus escritos huellas de los avances y las posibles dificultades que se han presentado durante el proceso, entre las cuales figuran la elaboración de esquemas, notas, borradores, tachado, correcciones, etc. (Díaz Barriga, 2010).

Por último, en relación con la naturaleza del texto expositivo-explicativo, asumimos el término "explicación", como sinónimo de enseñar, informar, justificar, dar instrucciones, dar causas y razones, fundamentar, comprender, describir, caracterizar y definir (Atorresi, 2014). Y, una característica fundamental de este tipo de textos es la heterogeneidad textual, es decir, la concurrencia de diferentes tipos de secuencias: narración, descripción y argumentación (Alcoba, 1999).

La secuencia explicativa se organiza en torno a la estructura de problema-solución: planteamiento de una pregunta o presentación de un problema determinado, seguido de la(s) posible(s) solución(es) existentes para su resolución (Díaz Barriga, 1999), de esta forma, se permite que estos textos no respondan a una superestructura común en la forma de organización del discurso, producto de estrategias discursivas usadas en el esquema problemático según la intencionalidad que en ellos predomine o también a técnicas explicativas que utiliza el autor (Álvarez, 1999).

Por otra parte, es común encontrar que estos textos usan procedimientos paratextuales, códigos y signos visuales, con el objetivo de clarificar la información, llamar la atención del lector y de persuadir mediante estrategias como el tipo de letra, guiones, números, control de márgenes, jerarquización de elementos, ilustraciones, índices, citas, comillas, uso de paréntesis, etc. (Álvarez y Bravo, 2010).

Así las cosas, la representación esquemática de los textos explicativos permite identificar tres fases: fase de pregunta, resolutiva y de conclusión (Adam, 1992 y Alcoba, 1999), que no necesariamente se presentan de manera simultánea ni en el mismo orden. La fase de pregunta corresponde a la pregunta o el cuestionamiento del porqué del asunto en cuestión, la segunda presenta o desarrolla las explicaciones y la tercera busca garantizar la comprensión del tema (Alcoba, 1999).

Metodología de intervención

La intervención realizada optó por la estrategia de la secuencia didáctica, defendida por varios autores, como medio eficaz para la enseñanza de la composición escrita y también del discurso oral. Para este fin se diseñaron tres secuencias didácticas basadas en los tres subprocesos de la escritura: preparación o planificación, realización o producción y revisión o evaluación.

La primera secuencia didáctica buscó sensibilizar y motivar a los estudiantes para participar de manera activa en el desarrollo de experiencias de producción de textos escritos y unificar criterios que beneficiaran el desarrollo de la propuesta. La segunda se enfocó en la composición de los textos, según la tipología elegida, atendiendo a los subprocesos de la escritura: planificación, textualización y revisión. Y la tercera tuvo, a su vez, dos momentos: unificación de criterios hacia un final y organización de escritos en torno a un tema concreto. Las siguientes fueron actividades específicas de la intervención realizada durante el proceso de investigación:

- Presentación de la propuesta a los estudiantes y unificación de criterios, en cuanto a la dinámica de trabajo por ejecutar.
- Proyección de documentales.
- Lectura sobre textos y fragmentos de textos explicativos.
- Actividades de comprensión de estos, así como socialización y retroalimentación.
- Construcción del mundo teórico sobre texto explicativo.
- Documentación para la producción escritos, revisiones individuales y dentro de los grupos.
- Evaluaciones a partir de la aplicación de pautas de valoración del proceso y de las secuencias en sí.

Análisis y reflexiones finales

Dentro del contexto de la producción escrita, surge la necesidad de llevar a cabo esfuerzos por mantener una constante dinámica de reflexión e implementación de propuestas pedagógicas fundamentadas y viables como parte de la vida académica, que conduzcan tanto a los docentes como a los estudiantes a plantear y alcanzar unas metas concretas. Lo anterior se puede lograr mediante el trabajo compartido y negociado con los estudiantes durante el desarrollo de la propuesta académica.

En el contexto escolar es importante que el docente rescate su rol como orientador y dinamizador de prácticas escriturales implicando a los estudiantes en los subprocesos de producción de textos y tomando como estrategia la implementación de secuencias didácticas surgidas dentro del contexto escolar para satisfacer las necesidades y los intereses reales de la escuela y de los estudiantes.

Así mismo, el profesor debe proporcionar las bases teóricas y las herramientas que los estudiantes necesitan para resolver los problemas que las tareas de composición les plantean (Díaz Barriga, 2010), para generar en los aprendices la toma de conciencia de los procesos cognitivos implicados en la actividad de producción y a la vez adquieran conocimientos básicos indispensables para escribir cualquier tipo de texto (Camps, 2003).

Por otra parte, es posible enseñar a aprender estrategias cognitivas y metacognitivas mediante prácticas de producción escrita sistemática y estructurada, centrada en los intereses y las necesidades de los estudiantes en las diferentes etapas de escolaridad. Además, la utilización de las secuencias didácticas en el aprendizaje y la cualificación del proceso escritural de los estudiantes deben generar en ellos un cambio en el rol que han desempeñado frente a su proceso de formación y en la construcción de conocimiento; dejar de verlo como algo externo a ellos como sujetos que están aprendiendo.

Ya para finalizar, es igualmente pertinente valorar la dinámica que se promueve por medio del estudio y la reflexión constantes que caracterizan el quehacer de los docentes como profesionales de la educación, interesados en la mejora de su práctica pedagógica que contribuya a una mejor calidad de la educación que a su vez propenda a una calidad de vida más digna.

Referencias

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes.* París: Natham.

Alcoba, S. (Coord.) (1999). *La oralización.* Barcelona: Ariel.

Álvarez, T, y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Revista Didáctica (Lengua y Literatura), 18*, 29-60

Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios Segunda*

época, 32, 73-88. Recuperado en julio de 2013, de www.scielo.org.co/pdf/folios/n32/n32a05.

Camps, A. (Comp) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir.* Barcelona: Graó.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (cap. 5 y 7, 3ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos.* Chile: Dolmen Ediciones.

Jolibert, J. (2004). *Transformar la formación docente.* Bogotá: Magisterio.

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

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Producción de textos académicos de primaria

Leydy Tatiana Ospina Suárez

Introducción

En el siguiente artículo de revisión se exponen los avances investigativos en el campo de la producción escrita de textos académicos, teniendo como eje principal aquellos que son de mayor circulación en las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales. Si bien esta categoría teórica incluye el trabajo en la educación secundaria y superior, es pertinente hacer referencia a esta en los primeros años de formación en los que se constituyen estos textos, como herramientas que favorecen la construcción de conocimiento. El presente estudio reconoce las tendencias investigativas y los diseños metodológicos que pueden orientar la construcción de una propuesta enfocada a la cualificación de esta actividad discursiva en Grado Quinto.

Esta investigación tiene como pregunta principal: ¿cómo cualificar los procesos escriturales de textos académicos en niños de grado quinto para favorecer la construcción de conocimiento en las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales? Se busca reconocer los textos académicos de mayor circulación en estas áreas de conocimiento que, en ocasiones, se exploran desde el área del lenguaje, pero son trabajados en menor proporción en otros espacios académicos; a la vez, pretende cualificar la producción escrita de estos textos y permitir la construcción de conocimientos propios de las áreas desde donde se plantea el trabajo.

Se rastrearon veinticinco investigaciones publicadas desde 2006 hasta 2013, en España, Argentina, Chile, Colombia, España, México y Venezuela, dirigidas a poblaciones principalmente de secundaria y educación superior; en escaso número (tres) a básica primaria como se verá más adelante.

La revisión documental incluyó tesis doctorales, tesis de maestría y artículos de investigación publicados en revistas indexadas (ver tabla 1).

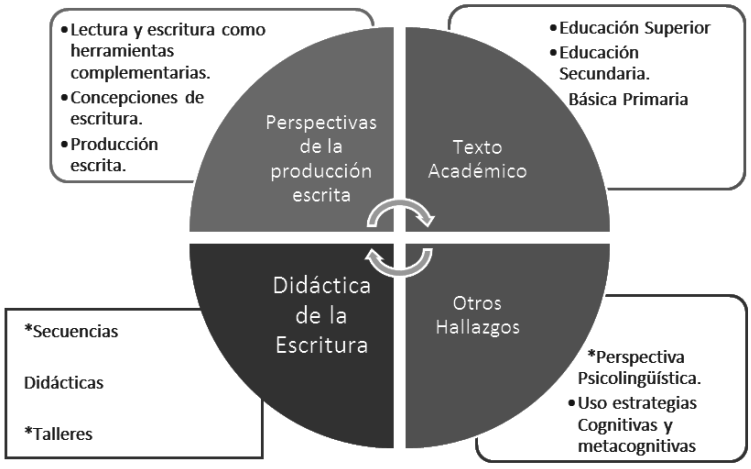
Tabla 1. Clasificación de tesis rastreadas en la investigación

Documento	Cantidad	Autores
Tesis doctorales	16	De Rosas (2006), Gea Rodríguez (2007), Zanotto (2007), Bañales (2010), Concha (2010), Fernández (2010), Murillo (2010), Villavón (2010), Izquierdo (2011), Martínez (2011), Serrano (2011), Ortiz (2011), Tiburcio (2011), Vega (2011), Ruiz (2012), Abdellah (2013).
Tesis de maestría	3	Amaya (2011), Neira (2011), Hernández (2013).
Artículos de investigación	6	Manrique (2007), Pipkin (2008), Uribe (2011), Aguilar (2013), Ávila (2013), Villaseñor (2013).

El acceso a estos documentos se hizo mediante la consulta de las siguientes bases de datos: Dialnet, Scielo, Tdx, la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe España y Portugal, Redalyc; centros de documentación de algunas universidades y revistas indexadas, como *Enunciación*. La revisión se abordó con base en la metodología de los estados del arte, apoyada en técnicas de investigación documental.

Para efectos de organización del documento, luego de un análisis a cada una de estas investigaciones, se realizó una clasificación en tres grupos de acuerdo con las categorías teóricas propuestas, a saber: producción escrita, textos académicos y didáctica de la escritura. En el primer grupo se desarrolla un recorrido por las investigaciones asociadas a la escritura, como un proceso complementario a la comprensión lectora, a las concepciones de la escritura y la escritura como proceso. El segundo criterio de clasificación muestra la aproximación al texto académico para identificar los que prevalecen en el aula y la población hacia la cual son dirigidas estas prácticas educativas. En el tercero se abordan las diferentes herramientas y las estrategias didácticas que proponen las investigaciones para cualificar la producción escrita desde los contextos reales de uso. Por último, se presentan las consideraciones generales y las conclusiones a las que se llegó con esta revisión documental. En la figura 1 se muestran los resultados obtenidos en este ejercicio investigativo.

Figura 1. De los elementos de clasificación de la información



Primer grupo: perspectivas teóricas de la producción escrita

Los resultados de estudios realizados sobre escritura se dirigen a la producción de textos espontáneos en secundaria o en procesos en los cuales la escritura es herramienta auxiliar de lectura. La escuela tradicional ha difundido la creencia implícita de que crear un texto es elaborar escritos a partir de una guía, un ensayo, una lectura dejando de lado la reflexión sobre el procesamiento semántico y la adecuación pragmática.

Los estudios investigativos encontrados se clasificaron en tres apartados: el primero, guiado hacia la escritura como un proceso complementario a la comprensión lectora; el segundo, a las concepciones sobre la escritura y el tercero, a la producción de la escritura.

Lectura y escritura como herramientas complementarias de aprendizaje

Aquí se encuentran cuatro investigaciones orientadas a la cualificación de la escritura a partir de la comprensión lectora, siendo las dos herramientas complementarias. La primera de ellas, *Los problemas lecto escritores del alumnado de cuarto de primaria en la comarca de los Vélez*, de Gea Rodríguez (2007). Esta plantea la importancia de profundizar en los procesos escritores de los estudiantes de grado cuarto de primaria desde una evaluación a en el espacio asignado a la lectoescritura, tomando la lectura como una herramienta para el proceso posterior de la escritura. El estudio se centra en los niveles sintáctico, semántico de los textos y en la utilización de tipos textuales

narrativos. Por otra parte, la investigación *Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación*, de Vega López (2011), enfatiza en la utilización de estos textos en secundaria, pues los estudiantes, al llegar a la universidad, deben desarrollar este tipo de habilidades que pueden cualificarse desde el bachillerato. El propósito general de la tesis fue analizar las relaciones entre el conocimiento previo y los procesos de autorregulación de la comprensión en situaciones de lectura, que implican aprender a partir de múltiples textos, como proceso complementario a la producción escrita.

En *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos* (Zanotto, 2007) se opta por el uso de estrategias que permitan el reconocimiento de las superestructuras textuales, las macro estructuras de estos y las macro reglas que permiten construir un sentido global de los textos. De esta forma, el proceso de la escritura es guiado a partir de actividades propenden a encontrar en un primer momento el tipo de texto sobre el cual trabajar, esquemas para guiar su estructura (identificación de elementos que componen el texto y su orden) y la utilización de estrategias de comprensión lectora como guía ejemplarizante para la escritura.

Finalmente, en *Interacción lectura-escritura en los procesos de composición de los textos expositivos al final de la educación obligatoria* (Abdellah, 2013) busca investigar las relaciones que se establecen entre la lectura y la escritura de textos expositivos mediante las diversas prácticas docentes que se promueven en aulas de cuarto de la educación secundaria obligatoria (ESO) en el sistema educativo español. La investigación afirma que integrar la escritura con la lectura no se reduce a plantear actividades de composición, relacionadas con el texto leído previamente, tal como se tiende a creer; se trata más bien de conseguir que todas las actividades de enseñanza y aprendizaje del discurso escrito confluyan hacia una misma dirección e integren un proceso global de construcción del conocimiento.

Concepciones de la escritura

En este grupo se encuentra la tesis doctoral *Concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*, de Villavón (2010), cuyo objetivo general fue explorar las concepciones sobre la escritura de jóvenes de educación secundaria y universitaria en España. Con este fin se llevaron a cabo tres estudios; en el primero se indagaron las concepciones de alumnos de instituto y universidad sobre diversas facetas de la escritura mediante un cuestionario. En el segundo estudio se investigó la relación de las concepciones de los estudiantes con sus creencias de autoeficacia como escritores y con su rendimiento académico. En el último estudio se analizó la relación entre las concepciones de los alumnos, la calidad de sus textos escritos y el aprendizaje que lograron al elaborar una tarea que implicaba escribir para aprender.

Los resultados indicaron que, aunque los universitarios poseen una concepción más sofisticada que los alumnos de secundaria, ambos están lejos de alcanzar una cercana al pensamiento epistémico de la escritura. Además, el segundo estudio reveló que las concepciones sobre la escritura y las creencias de autoeficacia, como escritores, predicen el rendimiento académico y que la relación entre estas y los resultados académicos está parcialmente mediada por las creencias de autoeficacia. Así mismo, el tercer estudio puso de manifiesto el impacto de las concepciones de los alumnos en la calidad de los productos escritos académicos que elaboraron y de este en el aprendizaje que alcanzaron al realizar la tarea.

La segunda tesis de maestría, *Concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura: pervivencias y transformaciones* (Hernández, 2001) se desarrolló en el Colegio Distrital Las Violetas (localidad 5a, Bogotá, Colombia). Caracteriza, analiza y moviliza las concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura; para tal efecto realizó una comparación entre el discurso docente y la acción pedagógica, y se identificaron las concepciones docentes predominantes y, de esta forma, se planteó una propuesta de nueve talleres de formación docente en los cuales se evidencian movilizaciones en las concepciones epistemológicas, pedagógicas, didácticas y sobre evaluación de la escritura.

Producción escrita

La tesis de maestría de la Universidad Distrital *Textos espontáneos elaborados por adolescentes en el contexto de aula. ¿Rescate o condena?*, de Amaya (2011), enfatizó en la producción de textos de estudiantes de secundaria y rescata los que se producen en espacios fuera de clase o planteados por el maestro; observó el proceso escritural no solo en las pautas dadas por el docente, sino también en la autonomía del estudiante. El estudio *Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos*, de Concha (2010), realizó una comparación entre los estudiantes de 5° básico (5ºB), 1° medio (1ºM) y 4° medio (4ºM) en la producción de textos expositivos coherentes; concluye que las ideas se presentan en un mismo nivel en lugar de haber sido transformadas e interrelacionadas en nuevas estructuras de información, como es propio de la producción escrita académica y priman aún en sus textos recursos que no son característicos de la escritura expositiva.

Por último, el Proyecto de Investigación y Desarrollo PID *Producción escrita como función epistémica. Reflexión y re-escritura de textos argumentativos en contextos de interacción*, de Pipkin (2008), exploró con sesenta estudiantes de secundaria la influencia de la interacción entre sujetos para la escritura de textos argumentativos, la reflexión sobre ellos y su reescritura. Concluyó que la función de la interacción entre alumnos, con otros compañeros, con los textos-fuente y con el propio texto, en algunos casos

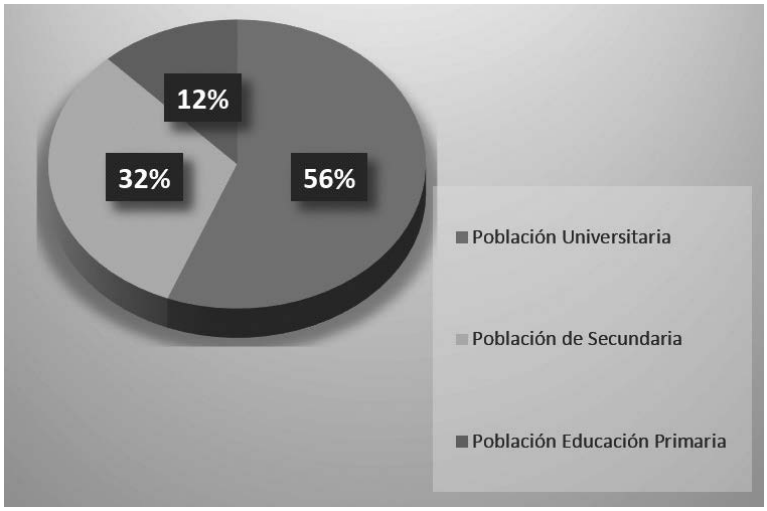
de manera oral y en otros de manera escrita, posibilita la activación de conocimientos, reflexión y discusión constructiva. Por otra parte, favoreció, no solo la producción escrita, sino también el acercamiento a la propuesta manifestada por el interés que demostraban los estudiantes, por la asistencia a las sesiones de trabajo previstas, por la evaluación /comentario/opinión que ellos mismos, de manera anónima, escribieron con respecto a las actividades que habían realizado.

Estas investigaciones concordaron en la importancia de realizar ejercicios de producción escrita no de forma mecánica, sino significativa, teniendo en cuenta el interés de los estudiantes y sus aportes para una construcción real de conocimiento.

Segundo grupo: textos académicos

En este recorrido por identificar investigaciones enfocadas en la producción escrita de textos académicos y a la población a la cual se dirigían se identificó que la mayor parte de ellas se enfocó a la población universitaria, algunas a secundaria y muy pocas a básica primaria (figura 2).

Figura 2. Población a la cual se dirigían las investigaciones



Fuente:

Se encontró que se privilegian los textos expositivos y argumentativos en las investigaciones de educación superior; ver: De Rosas (2006); Manrique (2007); Bañales (2010); Murillo (2010); Ortiz (2011); Uribe (2011) Serrano (2012) Aguilar (2013); Villaseñor (2013). Se evidenció la dificultad de los estudiantes de carreras universitarias para elaborar textos como informes, reseñas, o de divulgación científica.

En secundaria, según Fernández (2010), en su estudio ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?, se optó por privilegiar la escritura de textos argumentativos e informativos, especialmente en los últimos grados de escolaridad, y se buscó mejorar las competencias de los estudiantes de manera gradual a partir de estrategias metacognitivas que permitan la autorregulación del aprendizaje y la activación de conocimientos previos. La investigación reitera en la importancia de atender las problemáticas identificadas mediante la enseñanza explícita de conocimientos de escritura académica enfocados tanto al dominio de las estrategias y los procedimientos específicos de regulación de los procesos de escritura (Castelló *et al.*, 2010), como también de las estrategias y procedimientos de búsqueda, comprensión, síntesis e integración de la información implicados en la escritura a partir de múltiples textos (Castelló *et al.*, en prensa).

En básica primaria, los trabajos encontrados hacen un acercamiento a textos de carácter informativo como el resumen, Tiburcio (2011), pero continúa siendo el texto narrativo el que más se privilegia para la cualificación de la producción escrita. En la tesis *Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos*, de Martínez (2011), se propuso una serie de actividades metacognitivas para el desarrollo de la escritura a partir de la presentación de textos concretos. De manera general, y a la vista de los resultados, se puede decir que, el programa diseñado para la mejora del uso de la lectura y la escritura como herramientas para aprender planteado, según la autora, resultó eficaz y permitió que los estudiantes de primaria realizaran mejores síntesis a partir de la lectura de dos fuentes con información complementaria. Además, la enseñanza de esta tarea les llevó a hacer un uso más recursivo y flexible de la lectura y la escritura con la consecuencia de aprender de forma significativa los contenidos, dándoles importancia a los procesos de borrador, subrayado y toma de notas.

Hay un acercamiento a la producción de textos argumentativos en Ciencias Naturales escritos por los docentes de primaria (Ruiz, 2012). Se resalta en este punto que un 16 % de las investigaciones estaban dirigidas a docentes de primaria y secundaria como son las de Hernández, (2013); Ruiz (2012); Zanotto (2007); Abdellah (2013), al considerar que los problemas de escritura de los estudiantes parten de cómo se les enseña a escribir y de esta forma, es fundamental la transformación de las concepciones docentes de los procesos de enseñanza de la escritura.

Tercer grupo: didáctica de la escritura

Las secuencias didácticas y los talleres son las herramientas más utilizadas por los investigadores para procesos de intervención en el aula. Prevalece a la vez el trabajo

cooperativo, es decir, la revisión de los borradores, los procesos de escritura y reescritura, en un trabajo por pares para la cualificación de esta actividad como lo plantean Ávila (2013); Izquierdo (2011); Neira (2011). De igual forma, se busca mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes, a partir de la producción de textos en contextos reales de uso, con una intención comunicativa.

Otros hallazgos

Si bien el proceso de análisis tuvo en cuenta la clasificación en los tres grupos antes expuestos, en este ejercicio se encontraron algunos elementos recurrentes en las investigaciones, a saber: se enfatiza en la escritura como un proceso de construcción, no como un producto o resultado, a partir de subprocesos de planeación, textualización, revisión y escritura final del texto; igualmente, resulta efectivo el uso de estrategias metacognitivas que guíen el proceso de la escritura. Las demandas en escritura que los profesores exigen realizar a los estudiantes en los cursos, como tomar apuntes, realizar interpretaciones de lecturas, elaborar trabajos escritos e investigaciones y resolver guías de ejercicios, tienen, en su mayor parte, propósitos evaluativos.

La tendencia con respecto a la perspectiva teórica de la lengua es la psicolingüística, que tiene como propósito el acercamiento a la escritura como proceso, a partir del uso de estrategias metacognitivas, que permitan una conciencia del proceso realizado y la utilización de estrategias como la escritura de textos a partir de una consigna o actividad guía, la reescritura de estos desde la identificación de los errores en el nivel sintáctico y semántico y la corrección desde un proceso auto evaluativo.

Resultados

Según los hallazgos desde 2006-2013 y de acuerdo con el primer grupo aquí expuesto, el campo de la producción escrita de textos busca la cualificación de este proceso desde diferentes enfoques, ya sea con la lectura como herramienta complementaria para el aprendizaje, la producción escrita espontánea o significativa para quien la realiza.

Con respecto al segundo grupo, se devela la importancia del trabajo de textos de carácter académico en primaria, al no haber sido trabajado con mayor amplitud y es viable su exploración desde los primeros años de formación cuando continúa siendo el texto narrativo el más utilizado en esta población; en suma, se evidencia la pertinencia de abordar los textos académicos en primaria, objeto de esta investigación.

Las áreas donde hay mayor trabajo de escritura de textos académicos son en orden de mayor acercamiento a ellos lengua castellana (72 %) y ciencias naturales (28 %). Los resultados demostraron la existencia de prácticas de escritura académica que exigen recuperar información más que construirla y transformarla, lo cual tiene implicaciones

para aprender las disciplinas, al no potenciar capacidades de los alumnos para ingresar a las culturas escritas de los distintos dominios del conocimiento. De esta forma, es pertinente el trabajo con textos académicos que se encuentran inmersos en todas las áreas desde un proceso lógico, consciente y secuencial, no solamente en lengua castellana, sino también en los demás campos de aprendizaje.

En cuanto al tercer grupo, las intervenciones didácticas buscan la introducción de actividades significativas en el aula y la generación compartida de conocimiento mediante tareas planificadas con una meta común en la que se implican quienes participan al asumir el trabajo cooperativo. Las investigaciones concluyen que se pueden generar evoluciones en los modelos de enseñanza de textos académicos como aquellos de carácter argumentativo a partir de los cambios en las intervenciones didácticas, buscando actividades que potencien la crítica, la reflexión, la escucha y el respeto por el conocimiento del otro. De esta forma, el uso de una secuencia didáctica se hace pertinente como estrategia de intervención para la cualificación de la producción escrita de textos y es una fuerte tendencia en los hallazgos de este análisis. Finalmente, puede concluirse que la cualificación de la producción escrita de textos académicos en básica primaria, específicamente en grado quinto, no es un tema recurrente en las investigaciones realizadas y por esta razón, es pertinente y necesario su abordaje.

Referencias

Abdellah, M. (2013). *Interacción Lectura-Escritura en los procesos de composición de los textos expositivos al final de la educación obligatoria.* Madrid.: Universidad Complutense de Madrid.

Aguilar, L. (2013). *La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Amaya, J. (2011). *Textos espontáneos elaborados por adolescentes en el contexto de aula ¿Rescate o condena?* Bogotá.

Ávila, N., González, P. y Peñaloza, C. (2013). *Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional.* Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Bañales Faz, G. (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual.* Barcelona: Universidad Ramon Llul.

Concha, S. (2010). *Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos linguüísticos.* Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.

De Rosas, D. (2006). *Una perspectiva subjetiva sobre el texto académico.* Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Fernández, G. (2010). *¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Gea Rodríguez, M. (2007). *Los problemas lectoescritores del alumnado de cuarto grado primaria de la comarca de los Velez.* Granada: Universidad de Granada España.

Hernández, D. (2013). *Concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura: pervivencias y transformaciones.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Izquierdo, M. (2011). *Estrategias discursivas de interacción en el aula. Construcción de textos expositivos y narrativos en grupos colaborativos.* Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

Manrique, B. (2007). *Estudio del artículo académico como un género de texto: el paso de pretexto a texto.* Maracaibo: Universidad de Zulia.

Martínez, I. (2011). *Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Murillo Fernández, M. (2010). *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la Universidad.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Neira, A. (2011). *Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo*". Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Ortiz Casallas, E. (2011). *La escritura académica universitaria: estado del arte.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Pipkin, M. (2008). *Producción escrita como función epoistémica. reflexión y re-escritura de textos argumentativos en contextos de interacción.* Concepción de Uruguay: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Serrano, M. (2012). *Prácticas de escritura académica en la Universidad: ¿Reproducir o transformar?* Mérida: Universidad de Los Andes Tachira.

Tiburcio Esteban, C. (2011). *Práctica docente en la escuela primaria y la producción de textos: el resumen.* México: Universidad Veracruzana.

Uribe, G; Camargo, Z. (2011). *Prácticas de lectura y escrituras académicas en la Universidad Colombiana.* Armenia: Universidad del Quindío.

Vega López, N. (2011). *Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación.* Barcelona: Universidad Ramon Llul.

Villaseñor, V. (2013). *Hacia una didáctica de la escritura académica en la Universidad.* México: Universidad Autónoma Metropolitana .

Villavón Molina, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

El microcuento como herramienta para la enseñanza de la composición de textos con dominancia argumentativa

Jenny Andrea Silva Galvis

Introducción

Con respecto al proceso escritor en el aula, son diversas las situaciones estratégicas desarrolladas en el aula, lo cual lleva a ubicar la escritura en una dimensión tal que nos permite comprenderla en su complejidad y reconocer su incidencia en la formación individual del estudiante, en sus procesos mentales y en su dimensión social. Sin embargo, la observación y el análisis adelantado sobre algunas de estas situaciones de escritura en Soacha, demostraron que existen deficiencias y ausencias que se reflejan tanto en las producciones escritas de los estudiantes, como en las prácticas docentes, en la organización y los contenidos institucionales del plan de estudios.

En cuanto a la producción escrita de un grupo de estudiantes de ciclo IV, se observaron deficiencias estructurales y formales, especialmente en el ámbito de planeación y textualización, puesto que se les dificultaba ordenar las ideas que pretendían plasmar y no hacían uso apropiado de los conectores. Así mismo, presentaban serias dificultades en cuanto a aspectos teóricos, como el manejo de conceptos (superestructura, tesis, argumentación) y lo correspondiente a la capacidad de recuperación y activación de las ideas pertinentes con respecto a un tema propuesto y previamente leído. De hecho, cuando el estudiante se enfrentaba a un texto de índole argumentativo, no lograba dar explicación desde las ideas planteadas, sino que lo hacía desde su propia opinión, omitiendo las diversas voces y puntos de vista que pudieran estar en la estructura profunda del texto.

Por otra parte, los docentes y el plan de estudios institucional de Lengua Castellana, reflejaban la concepción de la literatura como un cúmulo de textos cuya función solamente servía para adelantar lineales reconocimientos de elementos narrativos y lejanos de ser un medio para cualificar competencias lectoescritoras en los educandos. Por último, se encontraba la tendencia a que el docente, al evaluar una producción textual,

daba más relevancia al producto que al proceso, sin tener claros unos criterios previos y unificados para adelantar tal labor.

La identificación de estas dificultades en este contexto específico dio origen a la planeación y el diseño de una propuesta, con el apoyo de un conjunto de actividades didácticas centradas en talleres, para que estimularan la comprensión y la composición de textos a partir de la aproximación conceptual, estructural y funcional de algunos microcuentos, cuya autoría son escritores latinoamericanos contemporáneos. Todo esto, porque

> Los talleres aparecen como una herramienta didáctica al servicio de la libre expresión de las ideas, de los sentimientos y de las fantasías de los adolescentes y jóvenes. La adquisición de técnicas y estrategias para una escritura creativa se convierte entonces en el objetivo en torno al cual se plantean abundantes propuestas en la educación literaria. (Coto, 2000, p. 54)

Esta estrategia didáctica se constituyó en una fase de comprensión enfocada en el trabajo con el microcuento y que permitió reconocer sus características formales y estructurales; posteriormente, las acciones se enfocaron a la realización de procesos de análisis e interpretación, a partir de acciones intra, inter y extratextuales, llegando a la producción de, al menos, una hipótesis de sentido. A partir de esta se estableció otra fase, enfocada en la producción textual donde, mediante un proceso de preescritura (planificación), escritura (textualización) y posescritura (reedición), se evidenciara el aprendizaje y el avances, por parte de los estudiantes y la cualificación de la práctica docente misma, por parte de la profesora-investigadora. De esta forma, esta propuesta de investigación buscó fortalecer en el estudiante la competencia argumentativa escrita, induciéndolo al concierto dialógico de la validez con posturas explícitas, conscientes y fundamentadas.

Referentes teóricos

Las categorías conceptuales que orientaron la investigación fueron *producción escrita, texto argumentativo* y *microcuento*. Se asumió la escritura desde la perspectiva cognitiva, la cual ofrece un modelo capaz de investigar los pasos o las fases mentales que subyacen en la composición o la producción de un texto. Flower y Hayes (1980), por un lado, y Scardamalia y Bereiter (1987), por otro, describen las operaciones mentales que ocurren cuando se escribe y el paso de un escritor novato a uno experto. De esta suerte, trabajan en detalle tres grandes temas:

1) Los subprocesos de la escritura: planeación, redacción, y revisión.

2) Diferencias entre escritores novatos y expertos.

3) Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

A partir de lo anterior, la escritura es entendida como la producción de textos de diversos tipos y con variados fines, lo cual convierte el acto escritor en un proceso complejo de alto compromiso cognitivo que demanda suficiente tiempo en el aula para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto. Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por expertos (Cassany, 1990; Teberosky, 1992) señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente, sino en varias y recurrentes etapas en las que, quien escribe, debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos, entre ellos:

1) La planificación, que involucra el propósito del escrito, el previsible lector y los temas grandes del contenido;

2) La redacción o textualización, que cuida de las características del tipo de texto, el léxico adecuado a este, la morfosintaxis normativa, la cohesión, la ortografía y los signos de puntuación; y, finalmente,

3) La revisión, la acción de volver sobre lo ya escrito, releyendo y evaluándolo a la luz de la planeación.

La complejidad del acto lector lleva a estos investigadores a proponer estrategias específicas y de autorregulación antes, durante y después de la lectura, atendiendo a los contextos sociales y comunicativos determinados; pero también tienen en cuenta que es una actividad dialógica, puesto que en el proceso de escritura convergen entre sí (Bajtín,1992); o lo que es igual, una pluralidad de discursos o voces. De este modo, en un texto se entrecruzan el pensamiento del escritor y otros textos que son previos; por ello, las características de la composición escrita deben estar asociadas a aspectos funcionales (qué decir, cómo decirlo, para quién decirlo, para qué y por qué decirlo) y a aspectos estructurales (planificación de la escritura, textualización y revisión de lo escrito). Por otra parte, Díaz-Barriga y Hernández (2002) resaltan que los aprendizajes deben ser construidos por los estudiantes en contextos determinados, partiendo de sus experiencias y conocimientos previos; por ello, "La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado" (p. 275).

No obstante, y pretendiendo ofrecer un marco más integrador, en esta investigación también se acuñó la escritura inspirándose en los principios de la perspectiva sociocrítica y desde la teoría de la secuencia textual que plantea J. M. Adam (1992), quien considera que no puede hablarse de tipos de texto porque no existen textos puros, sino que los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Ajustando, a nuestro interés las nociones de Adam, uno de

los factores relevantes en la argumentación es "la posición", la cual es asumida por el argumentador y la consideración de la posición del destinatario de esos argumentos. A propósito, Dolz, Pasquier y Bronckart (1993) señalan que toda situación de argumentación se traduce automáticamente en un discurso argumentativo oral o escrito en el cual las posiciones de los participantes determinan, en cierta forma, el curso de esta y la selección de los argumentos con los cuales van a interactuar.

Concretamente, la argumentación se reconoce como una tarea compleja que exige dominar mecanismos lógicos y psicológicos; pero, también, aspectos estrictamente comunicativos y contextos dependientes; pues es ahí donde encuentra su verdadero sentido discursivo. Martínez (2002) afirma que un texto que privilegia la cualidad argumentativa es en el que se hacen aseveraciones (tesis), se sustenta, se fundamenta, se ejemplariza, se apoya una idea o un conjunto de ideas; todo esto con la intención de convencer, persuadir o defender un punto de vista, una tesis o una opinión. Además, estas acciones están organizadas en secuencias estructurales globales como la introducción de una opinión, la tesis o punto de vista, una justificación o una argumentación y la conclusión. En consecuencia, la construcción argumentativa en un texto revela la búsqueda intencional de la adhesión del enunciatario a la tesis o las opiniones presentadas por el enunciador en el texto.

En cuanto al microcuento viene al caso para ocupar una posición de pre-texto o, mejor aún, como puente entre la comprensión y la producción. Como tal, el microcuento es un género independiente y, por lo tanto, en igualdad de condiciones que otros géneros narrativos de mayor tradición, como el cuento; pero su característica esencial es que permite hacer digresiones críticas sobre aspectos sociopolíticos, preferentemente con el uso de muy poco material significante, haciendo que se valore con un texto relevante o pertinente; esto es, que con poca disposición sintagmática dispara mucho trabajo investigativo y ganancia de saberes socioculturales . Baste recordar de paso *El Dinosaurio* de Monterroso en el cual, en siete palabras, resume, prácticamente, la historia de las últimas décadas del ambiente político de Latinoamérica.

Violeta Rojo (2009) formula una definición del microcuento —y, en general, del micorrelato—, teniendo en cuenta su brevedad, su lenguaje preciso, la inclusión de la anécdota comprimida, aspectos intertextuales y los protagonistas. A partir de estas características se puede llegar a una definición global: el microcuento es una narración sumamente breve y de carácter ficcional, en la que personajes y desarrollo accional están condensados y narrados de una manera rigurosa y económica en sus medios y a menudo sugerida y elíptica, y en la que es muy común tanto la referencia intertextual como la meta literaria. Es así como puede adoptar distintas formas tanto con otros géneros o subgéneros literarios, especialmente con conveniencias arcaicas, como con formas de escritura no consideradas literarias.

Marco metodológico

A partir de la investigación cualitativa, que identifica un problema específico partiendo del análisis de los datos de varios instrumentos aplicados y triangulados, esta investigación analizó la realidad en torno a las habilidades en la escritura y erigió el problema y su formulación. Ahora, según la naturaleza interventiva de la investigación, este trabajo respondió con los principios epistémicos de la investigación-acción, puesto que los propios afectados participaron en ella (Shon, 1992) y focalizaron como derrotero la búsqueda de soluciones a problemas propios la *modalidad escrita de la lengua* (lectura y escritura), que exterioriza, tras la lectura contextual, un determinado grupo escolar, mientras aumenta su competencia y su conocimiento al ser llevada en colaboración con otros.

Para avanzar en este fin, se recurrió al taller, concebido como estrategia multifuncional adecuada para la investigación, la formación y la intervención (Rodríguez, 2012). En la experiencia se destaca su valor para la comprensión y la reconstrucción permanentes de la actividad interpretativa, la conformación de un *corpus* significativo y el desarrollo integral de los participantes. Además, en las investigaciones rastreadas de los antecedentes aparece como recurrente la aplicación de secuencias didácticas en la mayoría de las tesis, sobre todo en las que articulan argumentación escrita con literatura y metacognición. Por ejemplo, una de ellas hace referencia a una propuesta didáctica en la que se desea evidenciar la manera como los docentes enseñan a escribir un ensayo en el contexto universitario, mientras otro trabajo establece una unidad didáctica, con el fin de desarrollar estrategias de comprensión, expresión e interacción oral y escrita mediante la lectura de microrrelatos. Otros trabajo explotan el juego de roles en relación con el microcuento como estrategia didáctica; por lo tanto, los resultados que han arrojado las investigaciones recientes en relación a la aplicación de estrategias didácticas demuestran un grado de utilidad y de impacto positivo en su evaluación en correspondencia con los objetivos propuestos en cuanto a las prácticas de escritura. Pero queda la sensación de que aún falta explorar en este campo de la didáctica de la escritura otras estrategias, razón por la cual se apostó por los talleres, los cuales, al igual que las *secuencias didácticas*, comprometen, fundamentalmente, tres momentos de ejecución, dentro del marco de unos objetivos y un tipo de evaluación.

En consecuencia, la planeación de los talleres partió del reconocimiento de los intereses de los estudiantes, quienes se lograron articular con los intereses y los objetivos de la intervención. Una vez logrado esto se establecieron las siguientes fases (ver también figura 1), en conjunto dentro del aula, vista como espacio democrático:

Primera fase. Presentación del proyecto a los estudiantes, establecimiento de acuerdos y propósitos individuales y colectivos.

Segunda fase. Prelectura y sensibilización hacia la activación de conocimientos previos, por medio de lluvia de ideas para la articulación del texto narrativo con el microcuento.

Tercera fase. La comprensión; aplicación del primer taller textual con micro cuentos previsto en varias sesiones. En esta fase se trabajaron dos microcuentos: "La oveja negra", de Augusto Monterroso, y "El soldado mutilado", de Gabriel García Márquez con preguntas relacionadas con el título, palabras clave, personajes y acciones.

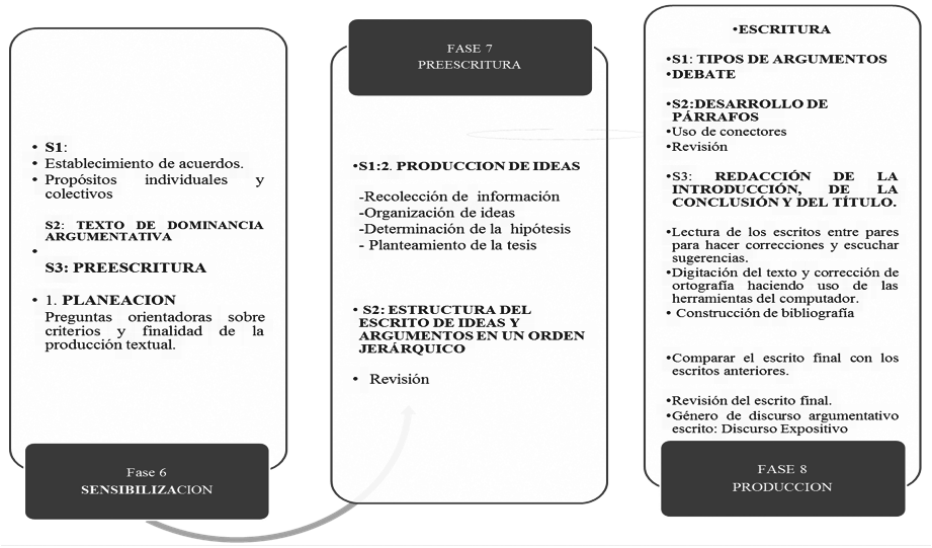
Cuarta fase. Aplicación de modelo indiciario para la comprensión de los microcuentos elegidos. Análisis intra textual, mediante actividades individuales y grupales. En esta etapa se escogieron quince microcuentos de autores latinoamericanos, los cuales fueron seleccionados y leídos por los estudiantes. Posteriormente, cada uno optó por su microcuento predilecto y, con él, se inició su proceso de comprensión y producción. En esta fase el estudiante realizó un breve comentario de manera escrita sobre la impresión que le dejó su lectura.

Además, se hizo necesario reforzar aspectos conceptuales y realizar ejemplos relacionados con figuras retóricas, mediante una dinámica grupal denominada "Papeletas retóricas". Esta actividad consistió en extraer citas de los microcuentos que sirvieran para ejemplificar diferentes figuras retóricas. Las citas y los nombres de las figuras se depositaban en dos cajas diferentes y por grupos, se ponían en consideración, para que por medio de sus explicaciones lograran el mayor número de aciertos.

Quinta fase. Análisis extratextual e intertextual: investigación extralingüística que acompaña el micro-cuento. El estudiante continuó explorando el micro-cuento, pero esta vez desde aspectos externos sin perder conexiones clave (pistas, indicios). Fue muy importante el trabajo de consulta desde diferentes fuentes. Como producto de dichas consultas, el estudiante realizó una síntesis escrita de aspectos relacionados con la biografía del autor, aspectos sociales y políticos del contexto histórico, estilo del autor y de otros textos como canciones, poemas, cuentos, etc., en los que establecieron algún tipo de relación con el microcuento. Finalización etapa de comprensión.

Sexta fase. Inicio de etapa de producción textual, encaminada a establecer la hipótesis de sentido. Se realizó un ejercicio de sensibilización frente al texto argumentativo, estableciendo unos nuevos propósitos tanto individuales como colectivos. Se plantea entonces una tarea auténtica que implica la producción de un texto académico: discurso expositivo escrito, como resultado del trabajo adelantado hasta el momento. Se abrió un espacio de preguntas orientadoras para establecer criterios y finalidad de la producción textual.

Figura 1. Etapas de sensibilización y producción



Séptima fase. Planeación. Basados en la información recolectada desde los análisis previos (intra, extra e inter texual), los estudiantes realizaron un ejercicio de selección de información y posteriormente de jerarquización de ideas, para establecer finalmente una hipótesis de sentido (primer borrador).

Octava fase: Organización de un debate; uso de diferentes tipos de argumentos; ejercicio de escritura; organización y redacción de los párrafos enfatizando en el uso apropiado de argumentos y conectores. Revisión (borrador 2).

Novena fase:

- Redacción de la introducción, de la conclusión y del título (borrador 3).
- Lectura de los escritos entre pares para hacer correcciones y escuchar sugerencias.
- Digitación del texto y corrección de ortografía haciendo uso de las herramientas del computador.
- Construcción de bibliografía
- Comparar el escrito final con los escritos anteriores
- Revisión del escrito final (borrador 4).

Discusión de resultados

Lo primero que hay que resaltar es que esta experiencia generó expectativas en los estudiantes hacia la lectura comprensiva y la producción de textos, también favoreció la cualificación de los procesos de pensamiento lógico, crítico y creativo a partir de la re-

visión de los escritos realizados, en cada una de las etapas propuestas. Esto se logró por la inclusión de sus voces en las decisiones del plan de trabajo y por la concienciación de sus dificultades en esta habilidad. Por otra parte, el hecho de involucrarlos en la lectura de textos diferentes, nuevos para ellos, en relación con los habituales, motivaron su proceso lector para luego realizar una producción textual que pasó de la lógica narrativa a la predominantemente argumentativa, cuestión que permitió el microcentro, dado sus carácter intencional crítico y social.

Al comienzo surgió una problemática en relación con el primer escrito que debían realizar los estudiantes, ya que algunos manifestaron no encontrar más información que la que se encontraba en cada línea, sobre todo en microcuentos de menor extensión. Esto conllevó a la búsqueda de un modelo que se adecuara al microcuento y a sus características de breve extensión, acontecimientos sintéticos sin descripción de detalles, pocos personajes y descripción mínima. Este modelo es el indiciario, propuesto por Carlos Ginzburg, que consiste en detectar y evaluar indicios o pistas que se pueden encontrar en hechos observables aparentemente insignificantes para llegar a hechos complejos no observables directamente (García-Dussán 2008). Con la guía de este modelo se indujo a los estudiantes a pensar en la ayuda que podrían encontrar en el título, en los adjetivos, deícticos temporales, espaciales y personales, detalles semánticos, conjeturas y tropos y en la presencia de algunas figuras retóricas (ironía, paradoja, metáfora, etc.,). También fueron pertinentes las consultas adelantadas por ellos mediante diferentes fuentes, ya que le proporcionaron datos reales, discursivos, biográficos, históricos y sociales que le permitieron ampliar su bagaje cultural y su visión de mundo, saliendo de su apreciación personal, para reconocer otras voces y otros contextos.

En este punto se pudo notar que a la mayoría de los estudiantes les fue más fácil establecer relaciones del intertextualidad que de extratextualidad. El hecho de crear, por ejemplo, relaciones entre la biografía del autor y su contexto sociopolítico y el microcuento fue una ardua tarea, que muy pocos lograron realizar. Caso contrario, cuando establecieron relaciones entre su microcuento y otros textos (poesías, canciones, cuentos), actividad que realizaron con mucha disposición y agrado, dado que son texturas más auténticas y cercanas a su cotidianidad.

En cuanto a la producción, los estudiantes demostraron habilidades para construir textos basados en sus planeaciones. Evidentemente, aquí se jugó con los múltiples factores que intervienen en la construcción de un texto y las experiencias personales. Los resultados también mostraron que los estudiantes parecen tener clara la idea principal de sus textos, pero no las ideas secundarias. Así mismo, fueron capaces de desarrollar un tema, pero no argumentar su posición o punto de vista (ideas secundarias). Algunos textos, aún cuando se propusieron ser argumentativos, en algunos casos, solo era

la transcripción de ideas sueltas, sin coherencia local. En la mayoría de textos, las ideas eran *doxa*, no argumentos basados en estrategias propias de textos que defienden sólidamente una opinión. Las excepciones a lo anterior fueron los textos que tuvieron una lectura previa para capturar argumentos.

La herramienta de corrección ortográfica de los procesadores de texto permitió mejorar este aspecto cohesivo de sus productos; sin embargo, en comparación con los manuscritos de los estudiantes, no fue notorio una apropiación consciente de este aspecto textual, puesto que en otras versiones realizadas sin el uso del procesador, siguen siendo constantes los errores ortográficos. También fue relevante el uso apropiado de conectores y organizadores del texto, claro está, con la intención de la corrección y la reflexión sobre la marcha del proceso. Finalmente, la aplicación de los talleres demuestra una metodología pertinente, de constante práctica, que implica el ejercicio de las competencias textuales. Los estudiantes revelaron a lo largo de su escritura y de sus respuestas a los instrumentos de evaluación, algunas características de su dinámica meta cognitiva a la hora de escribir.

Conclusión

La inclusión de nuevas propuestas con textos literarios, como el microcuento en el aula de clase, permitió cualificar los procesos adelantados tanto por el docente, como por los estudiantes en relación con la comprensión y la producción de textos que tiene como meta exponer y sostener punto de vista sobre temas que apuntan a eventos sociopolíticos e históricos. Dadas sus características funcionales y textuales, el microcuento obliga al lector a realizar varias lecturas y, desde diferentes perspectivas, asumir una posición para desarrollar su propia propuesta de escritura a partir de un bagaje no solo textual, sino también cultural, cognitivo y social que este le brinda.

Por otra parte, la opción del taller, como estrategia metodológica, puso en evidencia el proceso de composición de un texto argumentativo, además de la puesta en marcha de procesos metacognitivos durante tal composición. Por esta razón, los textos mejoran si se crean ciertas condiciones o exigencias de escritura, independientemente de la calidad estética o riqueza discursiva del escritor. Aun cuando el desarrollo de prácticas metacognitivas no pueda suplir las deficiencias en ortografía y manejo de léxico, sí permite hacer mejores textos en comparación con si no hubiera práctica metacognitiva, planeación, textualización, revisión. Entonces, se requiere la construcción de estrategias pedagógicas que desarrollen en los estudiantes atracción por la posibilidad de expresarse de manera escrita de manera crítica y reflexiva, así como la pasión por la defensa de sus ideas en coherencia con la importancia de la motivación al escribir.

Referencias

Adam, J. M. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. París: Nathan.

Bajtín, M. (1992). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bereiter, C. y Scardamaila, M.(1987). *The psychology of written composition*. N.J, Erlbaum: Hillsdale.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación, 6*, 63-80.

Coto, B. D. (2002). Los talleres literarios como alternativa didáctica. *Signos, 54*.

Díaz-Barriga, F. y Hernández. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Dolz, J., Pasquier, A. y Bronckart, J. P. (1993). La Adquisición de los discursos: ¿Competencia emergente o aprendizaje de diversas capacidades verbales? en actas de la jornada sobre la enseñanza de las lenguas de la OEI, Castellón de la plana.

García- Dussan, E. (2008). *Manual de hifología. Análisis e interpretación de textos*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.

Flower, L. y Hayes, J. (1980). *Dynamics of composing: making plans and juggling consttraints. Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Earlbaum Associate.: Hillsdale.

Martínez, M. C. (2001). Análisis del discurso y práctica pedagógica. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.

Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali, Colombia: Cátedra Unesco Lectura y Escritura. Facultad de Humanidades.

Rodríguez Luna, M. E. (2012). El taller: Una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En S Soler Castillo (Comp.). *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio. Lenguaje y Educación* (pp. 13-36). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rojo, V. (2009). *Breve manual para reconocer microcuentos* (ampliado). Caracas: Equinoccio (Ediciones de la Universidad Simón Bolívar).

Teberobsky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsiri.

La escritura creativa desde el relato de experiencias y el juego de rol

Javier Jiménez C.

Introducción

Esta investigación se originó del interés profesional y personal por la escritura, ya que como docente de lenguaje, siento la responsabilidad política y ética de orientar procesos de aprendizaje que estimulen la creatividad en los estudiantes y fortalezcan su desempeño en la construcción de escritos coherentes y cohesivos. Considero que la responsabilidad del docente no es únicamente con el conocimiento, sino con lo social; por ello, se debe enseñar a escribir con propósito e intención, para que los estudiantes expresen ideas, pensamientos y conocimientos en un ámbito académico, político y cultural.

Este proyecto contribuye a la creación de conocimientos sobre la lengua y el lenguaje, para la aplicación de estrategias en la escuela, que permitan la búsqueda de soluciones a los problemas relacionados con la escritura. Además, otorga insumos metodológicos que fortalecen procesos de conceptualización sobre los géneros discursivos y sus formas de realización. Propone acciones tendientes a la cualificación de los aprendizajes de la competencia comunicativa de los estudiantes, en este caso mediante la escritura de relatos de experiencia, en sintonía con un respaldo teórico para cualificar la práctica docente.

Situación problémica

La escuela actual enfrenta una serie de problemas, entre los cuales están, el bajo nivel de comprensión de lectura y una debilitada producción textual escrita en estudiantes de los distintos niveles de la educación. Dichos fenómenos se hacen evidentes en los resultados de las evaluaciones institucionales, nacionales e internacionales; prueba de ello, se encuentran las pruebas Saber y las pruebas internacionales PISA (Icfes, 2010). Sumado a esto, algunos docentes de las distintas áreas del Gimnasio Los Arrayanes

mencionaron mediante una encuesta que los estudiantes de grado once no leen y que su escritura carece de coherencia al desplegar sus ideas (Jiménez, 2014). Una prueba de lo anterior son los diferentes escritos realizados tanto en el área de castellano como en las otras asignaturas; cuando se les pregunta a los estudiantes sobre sus bajos niveles de lectura y escritura, dan a conocer un bajo interés frente al desarrollo de los distintos trabajos relacionados con la producción textual, además, agregan que muchas veces no saben cómo realizar el escrito en relación con la superestructura y que el docente da por hecho que los estudiantes ya lo saben.

Esta problemática ha de abordarse no solo en un campo etnográfico, sino también en el ámbito teórico y político, ya que son ejes fundamentales que permiten mostrar esas tensiones entre ellos, las cuales influyen en la escuela. En el ámbito político se evidencia una mirada mediante los lineamientos (MEN, 2006) y estándares (MEN, 1998) sobre cómo se debe abordar la escritura y el desarrollo de tipologías textuales, en relación con los distintos niveles de escolaridad: preescolar, básica y media en Colombia. Sin embargo, estos documentos de políticas (estándares y lineamientos) suelen ser descontextualizados al ubicar a los estudiantes en un mismo universo, sin tener en cuenta sus necesidades particulares. Estas dificultades abren el espacio para la reflexión e invitan al maestro al fomento de la investigación educativa, que permita no solo dar cuenta de un fenómeno, sino también que pueda transformarlo para el mejoramiento de diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, cualificar una práctica docente orientada al diseño de estrategias que generen un interés en los estudiantes que dialoguen con los propósitos de la institución.

No obstante, es importante establecer un estado del arte que permita comparar, contrastar y analizar las diferentes investigaciones sobre producción textual escrita y su desarrollo en el texto narrativo, para identificar elementos que contribuyan a la investigación y que permitan dar a conocer, qué no se ha dicho y hecho en este tipo de investigaciones sobre el desarrollo de la escritura en los últimos seis años.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación se soporta en un análisis del estado del arte de veinte investigaciones de maestría y cinco de doctorado realizadas entre 2007 y 2013 sobre producción escrita de textos narrativos. Los documentos rastreados responden a investigaciones elaboradas en Colombia, España, Perú y Chile. Se trata de mirar en conjunto lo que se quiere investigar, apoyado en el dato y su relevancia, para así observar resultados en cuanto al impacto de mi investigación e identificar tres elementos fundamentales y característicos de las investigaciones, los cuales se centran en indagar sobre los niveles de escolaridad más recurrentes en las investigaciones sobre producción textual adelantadas entre el 2007 y 2013, los diseños metodológicos más utilizados en el desarrollo de este tipo de investigaciones en los últimos 6 años y autores más representativos en las investigaciones sobre el fortalecimiento de la producción textual durante este periodo.

Por lo anterior, al revisar estas investigaciones, se observa claramente que los niveles de escolaridad donde más se desarrollan este tipo de investigaciones es en primaria, cuyos grados más intervenidos son cuartos y quintos. Del mismo modo, el enfoque con mayor afluencia es el cualitativo, en concordancia quizá con los diseños establecidos en dichas investigaciones, que en su mayoría se orientan a la investigación acción y la investigación acción participativa. Existe además, una fuerte tendencia al abordar teóricamente las investigaciones desde una perspectiva psicolingüística y sociolingüística. Sin embargo, dichas perspectivas son las que definen las categorías, pero en la intervención se desdibujan.

La coherencia y cohesión en el relato

El texto narrativo es entendido como una sucesión temporal de acontecimientos, personajes interrelacionados y la presentación de un conflicto central posteriormente resuelto (Greimas, 1972). El texto narrativo es un discurso breve cuya intención es contar, relatar un suceso, el cual tiene cohesión y coherencia y desarrolla una idea global (p. 35). La narración se utiliza cuando se desea contar a alguien lo que se piensa y se siente sobre un hecho del cual se ha sido testigo, también para referirse a hechos históricos de un país o una época, para dar una noticia en lo nivel local, lo regional o lo internacional haciendo uso de los medios masivos de comunicación o de los no masivos como el teléfono, para contar un cuento, una fábula, una película, un partido de fútbol, un chiste, etc.

Gerard Genette define al relato en 1972 en su texto discurso del relato, como el discurso oral o escrito que materializa la historia, es decir, el texto narrativo concluido que conforma un todo significante. Agrega, que la historia y la narración no existen para el lector, si no es por mediación del relato.

Por otra parte, Greimas y Barthes establecen un análisis estructural de los relatos, en el cual el primero menciona unos niveles de los relatos, donde distingue dos niveles: el del componente gramatical, sintáctico y morfológico independiente de las estructuras lingüísticas, que, a su vez, subdivide en dos: el profundo, que es la estructura elemental de la significación o nivel axiológico y el superficial o actancial, cercano a la manifestación discursiva. El segundo es el componente semántico, que responde a la manifestación discursiva en el plano de la forma. Por su parte, Barthes menciona tres niveles; el primero, funciones que envuelve implicaciones, el segundo acciones que entienden las actancias y el tercero la narración que involucra el discurso. Por lo tanto, las unidades narrativas mínimas: el carácter funcional de ciertos segmentos de la historia que hace de ellos unidades (Barthes, 2000). Así mismo, toma en cuenta a los formalistas, aquí entendiendo unidad como sentido, función o capacidad de un elemento de entrar en relación con otro. Resumiendo, el nivel de las funciones

atenderá al elemento que puede madurar luego en el mismo nivel o en uno de los otros dos (n. de acciones y n. del discurso).

La coherencia y la cohesión son elementos esenciales en el desarrollo de los relatos de experiencia y su estudio conlleva a la asignación de estos elementos como categorías de análisis en el desarrollo de investigaciones que abordan la escritura. Sin embargo, es el relato, el que se propone como vehículo para el impulso a la creatividad.

Por lo anterior, se entiende la coherencia, como una propiedad semántica de los textos o los discursos, basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con las otras frases (Van Dijk, 1985). Sin embargo, para Cassany (1987) la coherencia es: "La propiedad del texto que selecciona la información y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada".

Del mismo modo, la cohesión textual, es entendida, según Pérez Grajales (1995), como "La propiedad que engloba cualquier mecanismo de carácter lingüístico o paralingüístico que sirva para relacionar las frases de un texto entre sí". Agrega que la coherencia y la cohesión guardan un estrecha relación entre sí y solo a partir de ellas es posible que el texto posea sentido". Además, la coherencia y la cohesión son dos formas diferentes, pero íntimamente ligadas, para apreciar las dos estructuras de un texto; la interna y la externa.

Van Dijk, (1983) agrega que la coherencia y la cohesión hacen parte de una unidad compleja que está constituida por subsistemas de la lengua, y que guardan una relación directa con lo que él llamo micro, macro y superestructura. De este modo, se diría que la cohesión involucra la microestructura, mientras que en la coherencia se encuentra la macro y súper estructura, en relación con una coherencia global y local. Agrega además, que cada una tiene una función específica en el texto, pero se correlacionan entre sí, donde la coherencia lineal es cohesión (Van Dijk. 1983).

Por otro lado, la cohesión es una condición, pero no siempre necesaria para la creación del texto, ya que existen textos desprovistos de recursos cohesivos, en los cuales la continuidad surge en el nivel del sentido y no en el nivel de las relaciones entre los constituyentes lingüísticos (Halliday y Hasan, 1976). Por su parte, la coherencia da cuenta de cómo los elementos del texto se integran lógica y cronológicamente, lo que permite la construcción de un modelo mental, asignando una unidad de sentido al texto, para que este resulte inteligible y aceptado.

El relato de experiencias y el juego de rol en estudiantes de grado once

Cabe recordar que esta investigación se desarrolla con ocho estudiantes de grado once del colegio Gimnasio Los Arrayanes, cuyas edades oscilan entre los 17 y 19 años. Ade-

más, la etapa de intervención es abordada en cinco fases: exploración, planeación, negociación, ejecución y evaluación. El propósito se orienta a la creación de un relato en el que se recree el episodio desafortunado ocurrido el 4 de diciembre de 1986 en el restaurante Pozzetto de Bogotá, a partir de la mirada de diferentes actores asistentes en ese lugar, para ser publicado en la sección de relatos del periódico escolar del colegio. El relato se escribió en parejas y se desarrolló durante 2 meses.

El texto narrativo es abordado desde el relato de experiencias y ha sido seleccionado por el gusto que los estudiantes manifestaron en las distintas encuestas y que resulta ser un elemento casi inherente a ellos, ya que continuamente relatamos distintos eventos en la vida cotidiana. Para Van Dijk (1985)

> […] los textos narrativos son formas básicas globales muy importantes de la comunicación textual que todos los seres humanos desarrollan esta capacidad de narrar desde muy temprana edad, inicialmente lo harán de forma oral y luego será capaces de hacerlo de forma escrita, la capacidad narrativa se desarrolla en cada individuo en mayor o menor medida de acuerdo con sus capacidades. (p. 153)

Esta capacidad puede dar origen a diversas investigaciones de carácter científico, como por ejemplo los procesos mentales que subyacen a la capacidad para recordar historias (Dijk, 1997).

Sin embargo, el relato de experiencias no debe tomarse a la ligera; según Lavob (1978), este posee una serie de características que lo diferencia de los demás relatos. Es así como se habla de cinco categorías que constituyen dicho relato:

1. El resumen, que aborda sobre lo que trata el relato y generalmente comienza con una o dos proposiciones que lo sintetiza.

2. Indicaciones, donde se ubican elementos como el lugar, el espacio y el tiempo.

3. Desarrollo o complicación, se refiere al despliegue de las secuencias narrativas de la historia.

4. Resultado o conclusiones, el cual se refiere al desenlace de la historia.

5. Cierre: es un elemento que el narrador utiliza para dar fin a la narración.

De lo anterior, los estudiantes han de tener dichos elementos en cuenta para la realización de sus relatos. Sin embargo, se tenía el vehículo, pero no el combustible. Así que, se les propuso a los estudiantes diferentes eventos históricos, pero fueron los ellos, quienes escogieron el suceso ocurrido en el restaurante Pozzetto, el 4 de diciembre de 1986.

Ahora bien, al reconocer las características del relato de experiencias y tener el suceso, era necesario la definición de los roles y su dinámica en la intervención. De la fase de negociación, los estudiantes establecieron los siguientes perfiles para representar: un mesero, una esposa que pierde a su esposo, una mujer amante y un policía.

Los juegos de rol son una técnica activa que genera un aprendizaje significativo en los estudiantes, ya que involucra, compromete y hace reflexionar sobre los roles que se adoptan de la experiencia que se desea representar mediante la escritura. Involucra el trabajo en equipo, la toma de decisiones y sobre todo la creatividad, ya que el estudiante asume un imaginario y adapta una serie de características propias del personaje. Además, resulta motivante para adolescente, ya que se acerca a la escuela en una dinámica más real y cotidiana. Involucra sentimientos, emociones y tensiones, lo que permite una participación activa frente a los propósitos de la investigación, en relación con el fortalecimiento de la producción textual escrita.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se cuenta con un corpus de cuatro relatos elaborados por los ocho estudiantes de grado once y corresponden como resultado de una secuencia de actividades secuenciales para su elaboración. Como categorías de análisis se encuentran: la coherencia y la cohesión**,** desde la mirada texto-lingüística. Fueron elementos clave para el análisis de los registros preliminares y del producto final. Permitieron delimitar no solo el problema de investigación, sino además, dar cuenta de su eventual progresión en la escritura de los estudiantes de grado once. Las categorías son entendidas como parte esencial del texto, ya que son propiedades estructurales d este y abordan niveles semánticos, sintácticos y pragmáticos de la escritura. Sin embargo, para el producto final, el relato de experiencia se tomó como categoría de análisis. En concordancia con lo anterior, el análisis de los datos se abordará en dos momentos; antes y después de la intervención, en relación con las categorías.

Estado anterior de la escritura de los estudiantes

El primer registro fue un escrito elaborado en clase, titulado "puro cuento" (Jiménez, 2014), desarrollado en una hoja de cuaderno, donde cada estudiante realizó un relato, sin tema determinado ni estructura asignada y cuya primera intención fue la observación de estilos y elementos usados en la escritura de los ocho estudiantes. Estos registros establecen una súperestructura narrativa; es decir, inicio, nudo y final. Sin embargo, en seis de estos no había relación entre el contenido y el título, además con poco uso de recursos de conexión para una coherencia lineal o cohesión. Además, en una mirada del corpus mostró una repetición excesiva de palabras, un uso inadecuado

de conectores al combinarlos entre sí, sin importar su función y poca utilización de recursos lingüísticos, como la elisión, la sustitución, la deixis y la leixis. En una segunda actividad, el grupo se ubica en una mesa redonda y en una hoja de cuaderno, cada uno escribe un título y las dos primeras líneas del relato, cuando el docente indique, se pasa la hoja al compañero de la derecha, para que este complemente el relato con dos líneas más. De esta manera, va moviéndose el relato hasta llegar al primer estudiante para que escriba el final del relato en colectivo. Esta actividad se le llamó "narrando ando", y buscó mostrar un desempeño cohesivo en esencia colectiva, además de mantener una coherencia global. Los análisis arrojaron poco uso de elementos léxicos y gramaticales, donde se perdió una coherencia global, es decir, se alejó del tema central.

Del registro anterior, en una segunda clase se les solicitó a los estudiantes una reescritura del relato en colectivo con los elementos y las características allí encontradas, con el ánimo de organizarlo para encontrar una coherencia global con el objeto de analizar qué tipo de estrategias usa para tal fin. Este escrito corresponde al tercer registro, el cual mostró una debilitada progresión temática, perdiendo el desarrollo del tema central, aspectos relacionados con el nivel semántico. Además, en cada uno de los registros es evidente la poca intencionalidad o finalidad comunicativa; son textos elaborados por petición del maestro como un trabajo más, sin informatividad o relevancia, desprovistos de una situacionalidad o relación texto-contexto y mucho menos de una intertextualidad. En síntesis, resulta evidente la interrelación entre los niveles sintáctico, semántico y pragmático, en el desarrollo de la escritura, donde la coherencia y la cohesión están íntimamente relacionadas.

Se propone el diseño de una propuesta metodológica que fortalezca los aspectos antes mencionados. De esta manera, durante la intervención se recoge un corpus orientado a los productos parciales en cada una de las fases. La intervención se desarrolló mediante talleres en sus distintas fases. En cada uno de ellos se realizó un seguimiento dialogado y personalizado por parte del docente con retroalimentación de las observaciones y los comentarios durante el proceso. Es en la planeación y el desarrollo de los borradores donde se ubica la fuerza de la escritura, ya que los estudiantes encontraron herramientas de soporte para su relato. Borradores llenos de tachones, con flechas que suben y bajan, palabras recortadas y sobrepuestas hacen parte de un ejercicio que va más allá de la textualización e invitan a la movilización de estructuras mentales y potencian la creatividad, ya que buscan una intencionalidad que se refuerza con el juego de rol. Desde este propósito se comparte la siguiente premisa de Pozo *et al.* (2006).

Estamos convencidos de que cambiar la prácticas escolares, las formas de aprender y enseñar requieren también cambiar las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos, en especial profesores y alumnos interpretan y dan sentido a estas actividades de aprendizaje y enseñanza (p. 32).

Resultados preliminares de la escritura de los estudiantes en relación con las categorías

Son textos escritos provistos de un proceso de planeación y reflexión para su elaboración, en concordancia con las fases propuestas para el taller, donde se evidencia el mejoramiento de elementos relacionados con la coherencia, tales como: un desarrollo de una progresión temática constante, lo que permite llevar un tema central, establecen claramente una situacionalidad en relación con el texto-contexto, la implementación de la intertextualidad al referirse a información de otros textos para su realización, da muestra de una finalidad en relación con la intención comunicativa. Sin embargo, existen elementos de la cohesión intrafrástica, que deben abordarse para su fortalecimiento, aspectos relacionados con los recursos lingüísticos, tales como la deixis temporal, ya que en algunos casos, los adverbios temporales no se ubican en relación con el tiempo gramatical, es decir, de pasado a presente y viceversa. Por otro lado, se evidencia el manejo de una sustitución tanto verbal como nominal; así se evita una reiteración o repetición de palabras. Es claro un buen uso de pronombres y sinónimos, que provee a un fortalecimiento lexical en la escritura de los estudiantes. Sin embargo, en aspectos gramaticales, en un relato se evidencia el salto de un tiempo verbal a otro. Finalmente, la mayoría de los relatos coinciden en el poco uso de los signos de puntuación y conectores.

Estado final de la escritura en relación con la creatividad

Los relatos desarrollados por los estudiantes en su fase de planeación evidenciaron un sin fin de situaciones que un adolescente puede llegar a crear en un trabajo en equipo con la motivación indicada. Es así como en la selección de los perfiles por representar, cada pareja creó una situación en torno al evento escogido. Surgieron personajes como Mercedes, una testigo que salió justo antes de que comenzaran los disparos en el restaurante y que su gran amor murió en ese lugar. Se encuentra también a doña Paulina, una mujer que sobrevivió a un disparo en la cabeza y perdió a su marido. Además, está el relato de Tiberio, el policía que supuestamente dio de baja a Campo Elías y el testimonio de Jaime, un mesero que gracias a su astucia logró evadir al asesino del lugar. Estos relatos fueron escritos y creados por los estudiantes, en un trabajo de planeación, discusión y negociación de ellos en la creación del relato de experiencias. Resultó interesante observar, cómo cada pareja le daba vueltas y entretejía su relato y sin importar el tiempo, su interés e intriga eran aún mayores y echándole mano a todos los recursos creativos e imaginarios para su relato.

Conclusiones

Este tipo de investigaciones contribuyen no solo a fortalecer aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, sino que además propone estrategias que contribuyen al desarrollo de la creatividad sin importar la edad de los estudiantes. Por otro lado, propone la reflexión de un quehacer docente, que parta de los intereses de los estudiantes y se hagan participes de su propio proceso de formación.

El texto narrativo resulta atractivo para el desarrollo de actividades relacionadas con la escritura sin importar la edad, demuestran que aunque escribir no es fácil, la implementación de estrategias significativas y auténticas facilitará la producción textual de los estudiantes. Además, ha de resaltarse la pertinencia del trabajo en equipo, ya que favorece el aprendizaje cooperativo y fortalece la mirada autoevaluadora en ellos, ya que se generan reflexiones en relación con sus producciones y procesos.

Es importante reconocer que la perspectiva social debe incluirse en este tipo de investigaciones, ya que acerca a la escuela al mundo cotidiano y parte de lo cultural para un reconocimiento de su contexto y, a su vez, de sus propias necesidades. Para que su escritura esté dotada de sentido y propósito y, sobre todo, de planeación.

Referencias

Barthes, R. (2000). *Análisis estructural del relato*. México: Coyoacán.

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Buenos Aires: Paidós.

Genette, G. (1972). *El discurso del relato*. París: Seuil.

Greimas, A. J. (1972). *Introducción a la semiótica narrativa del discurso*. Barcelona: Paidós.

Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* Londres: Longman.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2010). *Colombia en PISA 2009 principales resultados.* Recuperado el 15 de junio de 2013, de http:// www2.icfes.gov.co/ investigación/ evaluaciones-internacionales/pisa.

Jiménez Cruz, E. J. (2014). *La estrategia del caracol: una propuesta para el fortalecimiento de la coherencia y la cohesión a través de la escritura de relatos de experiencias*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua castellana.* Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá: Magisterio.

Pérez Grajales, H. (1995). *Comunicación escrita*. Bogotá: Magisterio.

Pozo, J. *et al.* (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Van Dijk, T. (1985). Modelos cognitivos en la producción del discurso; La expresión de las situaciones éticas en el discurso prejuicios. En J. Forgas (Ed.). *Lengua y situaciones sociales* (pp. 61-79). Londres: Academic Press.

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

Van Dijk, T. (1997). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Evaluación formativa de la escritura en educación media

Gerardo Córdoba Asprilla

Introducción

Esta investigación acción se realizó teniendo en cuenta el estudio de observaciones sobre las prácticas pedagógicas y evaluativas de la escritura en aula, de educación media mediante el análisis de registros correspondientes a diferentes instrumentos de evaluación utilizados en el área de lengua castellana y entrevistas realizadas a diez docentes y diez estudiantes del colegio distrital INEM Santiago Pérez de Bogotá. Se evidenciaron vacíos en relación con las formas y los contenidos de la evaluación, que a continuación se especifican.

Para el desarrollo de la investigación se realizó una revisión bibliográfica que permitió ver qué se ha hecho en relación con el tema de la evaluación de aprendizajes. Durante el desarrollo del estado del arte se rastrearon veinticinco investigaciones plasmadas en artículos de investigación publicados en revistas indexadas (acceso directo y servicios virtuales), informes de investigación (bibliotecas universitarias, centro de documentación Universidad Distrital), trabajos de investigación de corte monográfico y de tesis de maestría (biblioteca Universidad Distrital e ingreso a base de datos Proquest, Pearson). Dichas investigaciones se han adelantado en países de habla hispana, principalmente en Colombia, México, Chile, Argentina y España en el periodo 2007-2013.

En la implementación de las prácticas evaluativas se evidencia cómo los docentes centran su mirada en un solo aspecto de la evaluación formativa y dejan de lado otras implicaciones que atañen a este proceso, tales como la inclusión de todos los agentes en la evaluación, el reconocimiento y el manejo de diversos ritmos de aprendizaje, la necesidad de centrar las prácticas pedagógicas y evaluativas en un contexto determinado; y la reflexión permanente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para detectar dificultades y fortalezas con el propósito de reorientar las prácticas.

Motivados por estos caminos de indagación, esta investigación se propuso, en un primer momento, indagar los principales aspectos relacionados con la evaluación interna en lengua castellana, lo cual permitió contrastar qué y cómo se evalúa con aquello que piensan los docentes con respecto a sus prácticas de evaluación. Así mismo, los registros permitieron comprender de qué modo se orientan las actividades del lenguaje en el aula propuestas en los lineamientos y los estándares curriculares de la Secretaría de Educación Distrital y también establecer qué se evalúa y qué estrategias se emplean para tal propósito. De estas observaciones se concluyó que, pese a los cambios operados en las políticas, en el aula predominan las formas de evaluación tradicional.

Efectivamente, en lo concerniente a la evaluación de la escritura de diversos tipos de textos, se encontró que esta no se considera un aspecto que integre o se encuentre inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino, por el contrario, se considera un momento final de una actividad de enseñanza. También se evidenció que, si bien es cierto, existen unas políticas de evaluación (Decreto 1290 y el Sistema de Evaluación Institucional), con una perspectiva hacia lo formativo que buscan mejorar las prácticas educativas, estas aún no logran integrarse a las acciones de los docentes. Por otra parte, las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula no consideran la necesidad de integrar la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como se hace necesario promover investigaciones que permitan la reflexión sobre las problemáticas anteriormente mencionadas con miras a la transformación de la evaluación en la educación.

Críticas a la evaluación habitual

En primer lugar, se confirma que, para algunos docentes, la evaluación de la escritura se limita al cumplimiento de la actividad asignada. El docente da instrucciones al grupo de estudiantes para el desarrollo de determinadas acciones y cuando el estudiante culmina la actividad, el docente revisa si el estudiante terminó o no la actividad y asigna un dato cuantitativo. En estos casos no se evidencia una verdadera valoración de los textos producidos por los estudiantes y mucho menos una evaluación de los procesos de escritura, ya que se limita a revisar el cumplimiento de la actividad y no ofrece una retroalimentación al trabajo del estudiante.

En esta medida, las prácticas evaluativas de los docentes tienden a certificar el cumplimiento de las actividades propuestas en el aula y se alejan de la valoración de los aspectos lingüísticos y procedimentales de la escritura, por lo tanto, el estudiante no es un protagonista del proceso evaluativo. Por otra parte, la evaluación no se utiliza para comprobar los objetivos planteados, no hay evaluación de la escritura, ni de la tarea, solo se da una valoración para certificar el cumplimiento de la actividad. Es el docente quien realiza una valoración cuantitativa o coloca su firma al final del ejercicio, pero no ofrece ningún tipo de retroalimentación sobre el trabajo presentado por el estudiante

en cuanto a los aspectos de planeación, los borradores y las estrategias que utilizó en la revisión de los textos escritos, como lo propone Cassany, Luna y Sanz (1994).

Además, pareciera que en la evaluación de carácter formativo lo importante es certificar si el estudiante realizó o no determinado trabajo, al margen de las dificultades que se presenten en el análisis y la escritura.

El resultado de los estudios etnográficos muestra que las prácticas evaluativas actúan independientemente de las disposiciones institucionales del Sistema Institucional de Evaluación del Inem Santiago Pérez (SIE-ISP). Lo que se encuentra es que, generalmente, el docente propone las actividades de evaluación con criterios construidos por él mismo. Esto ocurre, mientras que el estudiante asume un papel pasivo, ya que se limita a desarrollar la actividad propuesta para luego recibir una calificación del trabajo presentado.

El registro de evaluación de una actividad de escritura que se transcribe a continuación, es tomado del cuaderno de español de un estudiante de grado undécimo y es una ilustración de la situación que se acaba de mencionar.

Registro

Instrucción
Revisar en sus apuntes cómo se elabora una reseña
1. Elaborar la reseña de Iván el Imbécil (León Tolstoi)

Solución
1. El estudiante debe revisar su cuaderno y retomar los conceptos de cómo se elabora una reseña.
2. El cuento correspondiente a la presente reseña se sitúa inicialmente en la página 13 y finaliza en la página 62. Presentando la historia de Iván el Imbécil y de sus dos hermanos Simón el soldado y Taras el corpulento; y de Marta, y su hermana muda y del diablo viejo y los tres diablitos.
3. El autor inicia su cuento narrando la vida de un campesino rico y sus tres hijos Iván el imbécil, Simón el soldado, Taras el corpulento y Martha su hermana muda, entre tanto una serie de situaciones en donde se resalta las acciones particulares del ser humano. Sus personajes principales plantean rasgos significativos a la hora de actuar frente a cualquier situación.

El objeto del cuento era plantear una teoría basada en el actuar mal o bien, en donde se resalta la importancia de los valores y el crecimiento de la filantropía en las personas.
Considero que para definir las acciones del ser humano, se necesita establecer las diversas situaciones que se suelen presentar dentro del contexto que conforma a este ente (campo emocional, espiritual, psicológico, laboral).
No obstante el que cada persona tenga diversos fines para lograr su proyección de vida, no quiere decir que deja a un lado el maravilloso arte de actuar como seres humanos racionales.

Calificación del docente: 5.0

Evaluación auténtica y formativa: una alternativa de cambio

La evaluación formativa compromete el concepto de evaluación auténtica como un proceso que retroalimenta el aprendizaje, lo cual posibilita la regulación por parte del estudiante; de suerte que este, junto con el educador, ajusta la progresión de sus saberes y adapta las actividades de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades y posibilidades. La evaluación formativa permite saber con mayor exactitud dónde se encuentra el estudiante con respecto a un aprendizaje determinado, y también saber hasta dónde puede llegar (Perrenoud, 1999). La ganancia más inmediata es que se genera un efecto positivo, que se relaciona con la toma de conciencia del estudiante de su propio proceso de aprendizaje.

La evaluación puede ser vista como actividad crítica de aprendizaje, dado que con ella adquirimos conocimiento (Álvarez, 2001). El profesor aprende para conocer y mejorar la práctica docente en su complejidad y para colaborar en el aprendizaje del alumno, conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende a partir de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora. Al respecto, Jurado comenta:

> […] la evaluación es una condición inherente al pensamiento y a la comunicación, al considerarla como un proceso valorativo, la evaluación propicia interacciones y ha de concebirse en una dimensión polifónica, dialógica, en tanto que en el escenario de la interacción se representan los puntos contrapuestos sobre un determinado saber. (2009, p. 135)

Así mismo, Álvarez (2001) destaca como rasgo referido a la evaluación formativa el hecho de ser democrática, en cuanto alude a la necesaria participación del profesor y del alumno, quienes reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan. Dado esto se asegura que la evaluación esté siempre al servicio del aprendiz como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje Álvarez advierte además que la evaluación formativa tiene que estar al servicio de la práctica con el propósito de mejorarla. Para él, la evaluación es un recurso de formación, a su vez, debe ser procesual, continua, integrada al currículo.

Las concepciones de evaluación señaladas proponen un nuevo rol para los actores de la escuela. Así, la tarea del profesor consiste en garantizar que aquello que los alumnos estudian y leen merece la pena que sea objeto de aprendizaje. Mientras que la de los alumnos consiste en tomar conciencia de que ellos son los responsables naturales de su propio aprendizaje.

Atendiendo a estas características, en esta investigación se asumió que la evaluación fuera auténtica, por cuanto su "propósito principal es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan" (Condemarín, 2000, p. 17). Por consiguiente, se consideró que las propuestas de evaluación auténtica tuvieran en común lo siguiente: que el contexto de las tareas fuera auténtico, en otras palabras, que, a lo largo de un proceso se aseguren procesos de realización diversos y variados (Atorresi, 2009).

De modo que, como afirma Wiggins (citado en Ravela, 2010, p. 58), una actividad auténtica se caracteriza por reproducir los modos como las personas usan el conocimiento en situaciones reales. según el mismo autor, las tareas auténticas, tienen las siguientes propiedades: tiene una finalidad definida, un proceso o meta para alcanzar, las actividades están dirigidas a interlocutores reales, que pueden percibir sus resultados y opinar sobre ellas; se requiere enfrentar y resolver problemas poco estructurados que pueden tener más de una solución; en la vida real existen siempre limitaciones lo que hace necesario idear alternativas y tomar decisiones acerca del camino más apropiado o menos malo, en las condiciones dadas; las situaciones, los productos y los problemas de la vida real, en general, no se resuelven mediante un conocimiento o un procedimiento específico —la mayoría de las situaciones escolares—, sino que requieren la activación simultánea de varios de ellos probablemente adquiridos en distintos momentos y proporcionados por diferentes disciplinas.

Evaluación de la escritura: ¿qué se evalúa?

La escritura es una actividad constante en el desarrollo de las clases en la que se utilizan estrategias de evaluación como tareas, talleres, copias y dictados. Se puede decir que este tipo de actividad se convierte en una estrategia esencial de evaluación para el docente. La presentación de guías y talleres se presentan como actividades en clase que suelen ser extensas y, en algunas ocasiones, poseen una terminología que no es explicada por el docente.

Otro de los aspectos observados en la fase de exploración del problema es que no existe una verdadera evaluación de procesos escriturales, sino que esta se centra únicamente en el producto final de las actividades de la escritura. En ninguno de los casos se propuso que el estudiante realizara una planeación textual ni tampoco se hizo una revisión de los textos. El ejercicio de producción textual se limita al cumplimiento de la instrucción; Así mismo, debido a la poca reflexión sobre su ejercicio de escritura, el estudiante escribe la solución a la instrucción planteada, no se encontraron evidencias de un proceso de planeación, textualización o revisión, ni tampoco de retroalimentación, ni reescritura, como lo proponen Flower y Hayes (1996).

En síntesis, las actividades de escritura propuestas por el docente se centran solo en el producto final y no tienen en cuenta una evaluación de la escritura como proceso (Cassany, 1999). Tampoco se evalúa el producto frente a la estructura global del texto (coherencia, cohesión y adecuación), no se presenta ningún tipo de reflexión al respecto.

Resultados y análisis

Esta investigación propuso que la evaluación proporcione una información continua, tanto al profesor como al alumno, para poder retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y seleccionar o crear estrategias destinadas a mejorar las competencias y las habilidades comunicativas y creativas, definidas por ambos previamente. Además, se planteó que las actividades de escritura se integraran como actos de construcción y comunicación de significado con destinatarios y propósitos reales. Con estos fines se realizó un proceso con cinco fases, como se indica a continuación:

Fase 1: planeación y organización del trabajo de los grupos.

Fase 2: caracterización del género discursivo sobre el que vamos a producir.

Fase 3: construcción por grupos del artículo de opinión. Esta fase contempla tres momentos a saber:

Primer momento. Planeación de los diferentes textos y elaboración del primer borrador.

Segundo momento. Reescritura del artículo: Segundo y tercer borrador.

Tercer momento. Escritura versión final.

Fase 4: selección de los mejores trabajos que se entregarán al comité editorial del periódico.

Fase 5: evaluación final del proyecto y de los aprendizajes construidos.

Entre los resultados obtenidos se destaca un vacío en la relación entre las prácticas evaluativas del aula (Decreto 1290 y el SIE, Sistema Institucional de Evaluación). No se observa un impacto de la evaluación en la escritura de los estudiantes ni hay procesos evaluación formativa y hay predominio de prácticas evaluativas ancladas en concepciones tradicionales sobre escritura y evaluación.

Por otra parte, se confirmó que las prácticas evaluativas de los docentes tienden a certificar el cumplimiento de las actividades propuestas en el aula y se alejan de la valoración de los aspectos lingüísticos y procedimentales referentes a la lengua escrita.

Las prácticas evaluativas en escritura se caracterizan por recurrir a evaluaciones finales de productos. En general, se tratan de evaluaciones que presentan consignas que solicitan actividades de escritura que generalmente no contemplan los momentos de

planeación, textualización y revisión. En cuanto a la finalidad de la evaluación en la escritura, se evidencia un fuerte predominio de la evaluación tipo sumativa. Son evaluaciones selectivas que buscan emitir un juicio sobre algunos componentes del programa o el tema que es objeto de aprendizaje.

Conclusiones

Finalmente es necesario señalar que la evaluación en lengua castellana se constituye en una herramienta que permite medir el nivel sobre cuánto saben los estudiantes por medio de la memorización, el cuaderno y las evaluaciones escritas, entre otras sin lograr la consolidación de un proceso evaluativo que responda a una propuesta de calidad en el aula. Las políticas de evaluación y las prácticas efectivas en torno a la evaluación interna son dos vías que no logran aún la integración necesaria. No hay presencia de Solución Integral Educativa en las prácticas en el aula de lengua castellana. Se evidencia ausencia de la evaluación formativa y auténtica. La evaluación no contribuye al desarrollo de los procesos escriturales en el aula de los estudiantes de educación media.

Referencias

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para incluir*. Madrid: Morata.

Atorresi, A. (2005).Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Revista Enunciación, 10*, 4-14

Atorresi, A. y Ravela, P. (2009). *Los proyectos de evaluación formativa y autentica*. Instituto de Investigaciones en Evaluación, Universidad Católica del Uruguay.

Camelo, M. (2012). *La consigna en la producción y evaluación de la oralidad y la escritura.* Bogotá: Biblioteca. Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", sede de Posgrados.

Cárdenas, E. y Torres, M. (2011). *Análisis de las prácticas evaluativas en lectura, escritura y oralidad: un camino hacia la reflexión sobre la evaluación en el aula*. Bogotá, Biblioteca. Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", sede de Posgrados.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Condemarín, M. (2000). *Evaluación autentica de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Chile: Andrés Bello.

Condemarín, M. y Medina, A. (2002). *Evaluación autentica del lenguaje y la comunicación*. Madrid: CEPE.

Flower, L y Hayes, J (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Gutiérrez, F. (2010). Evaluación de la escritura en la enseñanza secundaria. *Revista Enunciación, 15* (1), 8-17.

Jurado, F. (2009). La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. *Revista Iberoamericana de evaluación, 1*. (web revista iberoamericana de evaluación). Recuperado el 15 de junio de 2014, de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art7.pdf.

Ravela, P. (2010). *Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en américa latina*. Universidad Católica del Uruguay. Recuperado de http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/IEE/Paginas2_pedroravela.pdf

Pérez, M y Barrios, M. (2010). La evaluación externa de la producción escrita en Bogotá (2005-2007): más allá de la búsqueda del déficit en los estudiantes. *Revista Enunciación, 15* (2), 17-31.

Perrenoud, P. (1999). *De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Valbuena, E. y Valbuena, N. (2012). Evaluación formativa y auténtica de la narración oral. *Revista Enunciación, 17*, 77-94.

Interrogar textos auténticos en edades tempranas

Piedad Consuelo Trujillo Guzmán

Introducción

Este artículo de reflexión tiene como objetivo presentar aspectos relacionados con la intervención del proyecto titulado *Construir el poder de leer desde la primera infancia*.[1] El interés que motivó esta investigación surgió de la observación etnográfica realizada en el Colegio Distrital Montebello, con un grupo de estudiantes de preescolar.

El ciclo preescolar es el punto de partida del cual dependerá el desarrollo cognitivo y social de los niños. Por eso es importante formar un niño lector, desde el principio bajo la responsabilidad del rol docente como guía, mediador en tal proceso, generando ambientes auténticos para la incorporación gozosa del niño al campo de la palabra escrita.

Ahora bien, el análisis de diversos registros a un grupo de estudiantes de preescolar en el contexto de una Institución Educativa Distrital IED permitió identificar que reciben una enseñanza temprana de la lectura centrada en la decodificación y que hay ausencia de estrategias didácticas adecuadas para desarrollar la comprensión lectora; aspectos que han incidido en el poco disfrute de la lectura por parte de los niños de preescolar.[2]

A partir de la situación encontrada surgió la pregunta de investigación: ¿cómo acercar a los niños de preescolar a la lectura significativa de diversos tipos de textos funcionales? Con el fin de orientar la propuesta investigativa, que implicó la planeación, ejecución y evaluación de una intervención apoyada en los principios de pedagogía por proyectos (PPP) particularmente, a la ejecución de proyectos de aula (Jolibert, 1991, 1992, 1997, 2002, 2009). Lo anterior con el propósito de permitirle a un grupo de niños adquirir saberes y competencias de una forma más divertida y natural, interrogando textos auténticos.

---

1 Este proyecto investigativo se inserta en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

2 El proceso de lectura del contexto y observación etnográfica se realizó durante 2013, tras el análisis de la práctica pedagógica y las entrevistas realizadas a algunos docentes.

Como ya se indicó, los proyectos de aula se aplicaron en el grado jardín de educación preescolar en el que participaron 23 niños de 4 a 5 años, durante 7 meses de 2014. La investigación asumió la lectura desde una perspectiva socioconstructivista y, metodológicamente se orientó por el enfoque cualitativo y diseño *investigación acción educativa*.

La intervención se propuso cualificar la lectura de textos auténticos mediante la interrogación de textos. Para tal efecto se tuvo en cuenta la preparación para el encuentro con el texto, la construcción estructurada del significado del texto y la síntesis metodológica. Estas estrategias se utilizaron durante el proceso de lectura de textos funcionales como recetas, etiquetas y cuentos. Para la implementación de la lectura como proceso se adoptó, la perspectiva cognitiva y sociocultural (Goodman, 1988-1996; Smith, 1984; Solé, 2000). Finalmente, los resultados parciales permitieron valorar y validar la importancia del trabajo por proyectos de aula en la cualificación de la comprensión lectora en niños de preescolar.

Construir el poder de leer desde la primera infancia

La investigación adelantó un rastreo que permitió identificar cómo el contacto temprano con la lengua escrita se interpreta como oportunidades de aprendizaje. Desde su ingreso a la educación formal, los niños pueden acceder a la cultura escrita mediante múltiples situaciones a fin de sumergirlos en el mundo letrado y no solo en el conocimiento de las letras.

Las investigaciones psicolingüísticas señalan el acto de lectura como un proceso transaccional de construcción de significado en el que están involucrados el lector, el texto y el contexto (Goodman, 1996). Además determinan que no hay una sola manera de leer, sino que el proceso de lectura asume características propias según los propósitos que guían la actividad del lector (Solé, 1993).

La concepción sociocultural destaca la relación entre lector texto y contexto, sin desconocer la construcción del significado en la mente del lector ni la necesidad de un conocimiento lingüístico. En el texto se reflejan los puntos de vista y la visión del mundo de quien lo escribe, por lo tanto "comprender el discurso es comprender esta visión del mundo" (Cassany, 2006, p. 33). En esta forma de concebir la lectura se reconoce que hay formas concretas de lectura en cada género, disciplina y comunidad, de modo que el lector tiene en cuenta el contexto para abordar el texto y necesita del conocimiento de la sociedad y la cultura para comprenderlo. De acuerdo con lo anterior, se puede entrever la influencia de las concepciones sobre la lectura en la forma que se aborda y se enseña el proceso de construcción de sentido.

Jolibert (2009) diferencia lo que es leer de lo que es aprender a leer y propone la necesidad de realizar algunos cambios, entre ellos la concepción de aprendizaje, entendi-

do ahora como un proceso flexible y significativo, lo que supone considerar a los niños como lectores activos, curiosos y con iniciativas; además supone concebir la construcción de las competencias comunicativas de forma gradual estructurada, mediante la interacción y la comunicación efectiva con los otros.

Por otro lado, señala que, "Leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario" (Jolibert, 2003, p. 27). El acercamiento a este tipo de textos es lo que da nacimiento a un lector de forma natural y divertida.

Ahora, con el fin de lograr el objetivo propuesto en la investigación, se asumieron los siete niveles lingüísticos que interactúan entre sí para interrogar un texto auténtico, según Jolibert, (2009).

- Índices que se relacionan con el contexto situacional del texto y del contexto textual.
- Índices que se relacionan con el contexto cultural del texto.
- Índices que se relacionan con el tipo de escrito al que pertenece y su función.
- Índices que se relacionan con la lógica de su organización de conjunto (superestructura).
- Índices que se relacionan con la coherencia del discurso.
- Índices que se relacionan con el nivel de frases, sintaxis, léxico.
- Índices que se relacionan con el nivel de las palabras (microestructuras).

Por lo tanto, se trata de acercar a los niños lectores para que detecten en el texto las huellas, las marcas y las manifestaciones; es decir, las claves o las pistas que dejan en los textos estos siete niveles, que interactúan entre sí y cuya función en el proceso lector es aportar información para la construcción gradual del significado del texto, siempre en compañía del docente, quien les enseña a los niños cómo detectar y hacer interactuar estas claves en cualquier tipo de texto de uso social, en el marco de una pedagogía por proyectos.

Apuesta formativa desde una pedagogía por proyectos

Se profundizó en la pedagogía por proyectos desde la mirada de Jolibert (1999), quien la propone como una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional, con los roles de docentes y niños, para instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan desde la planificación hasta la ejecución y la evaluación del proyecto, como una manera de lograr aprendizajes significativos que además, pueden ser desarrollados para una área específica con una didáctica consecuente con tal enfoque pedagógico.

Esta perspectiva ubica la concepción de proyecto como "pedagogía", esto es, como una estrategia formativa para la consecución de ciertos propósitos en el marco de la didáctica de una disciplina escolar, que también exige la apropiación y la integración de varios referentes teóricos y, sobre todo, el posicionamiento del docente de lengua materna frente a la disciplina que enseña y especialmente exige unas competencias en la lectura y la escritura propias de la tradición letrada.

Cada proyecto de aula se articuló a partir de los componentes de un proyecto colectivo, definidos por Jolibert (2011), en los que se revela no solo el trabajo global, sino también el trabajo individual y los aprendizajes, dada la responsabilidad de cada uno en sus tareas. Lo anterior conllevó a la realización de tres tipos de proyectos: a) proyecto de acción, en el que se definen actividades complejas orientadas hacia un objetivo que contribuye a la construcción de competencias, es decir, lo que se va a hacer, b) el proyecto global de aprendizaje; en este se explicita lo que se va a aprender en las diferentes dimensiones de desarrollo de acuerdo con el currículo y el plan de estudios; y, c) el proyecto específico de construcción de competencias en lectura.

El proyecto de aula partió de las necesidades y los intereses de los niños y el docente, la construcción de conocimiento y los acuerdos de las acciones realizadas de forma colectiva, lo que permitió una reflexión entre la teoría y la práctica se puede afirmar que los proyectos pedagógicos facilitan un currículo más flexible para los niños; en este caso estuvo encaminado a explorar la lectura partiendo de la vida social que se vive en la escuela.

La propuesta de intervención

El proceso de intervención se realizó según planteamientos para interrogar textos (Jolibert, 2009). El propósito fue mostrar la presencia de condiciones didácticas para promover aprendizajes significativos, para lo cual se tuvo en cuenta la estructura específica de un proyecto de aula. Cada proyecto se planeó según los siguientes momentos: planeación y negociación, ejecución del proyecto, evaluación del proyecto y evaluación de los aprendizajes realizados.

Durante del proceso de enseñanza-aprendizaje fue preciso realizar un trabajo pedagógico sistemático de interrogación de textos, teniendo en cuenta: la preparación para el encuentro con el texto, la construcción de la comprensión del texto y la sistematización metacognitiva y metalingüística.

Así mismo, para la preparación y la sensibilización se planearon tres proyectos de corta duración, con el objetivo de facilitar la construcción del conocimiento integrando la vida cotidiana con las actividades de aprendizaje.

- Proyecto N° 1 Textualización de aula "Las paredes Nos hablan" Organización de la vida cotidiana. (Proyecto corto 2 sesiones).
- Proyecto N°2 Organización de un rincón "Armemos nuestra tienda". (Proyecto corto 2 sesiones).
- Proyecto N°3 Organización de la biblioteca "Llegó el morral de libros". (Proyecto corto 4 sesiones).

La realización de estos tres primeros proyectos se constituyó en un espacio de interacción, en el cual se partió de las siguientes preguntas: ¿qué quieren aprender?; ¿para qué?; ¿cómo lo haremos? En la fase de planificación para el desarrollo de los proyectos se observó la motivación por parte de los niños por ser participantes activos de su propio aprendizaje, se propició un ambiente dinámico y significativo, donde las voces de los niños se tuvieron en cuenta, las ideas y las preguntas cobraron sentido, en la medida en que se orientaron a un propósito común, responder al interés que había sido concertado en consenso. Concederles la palabra a los niños facilitó compartir intereses, necesidades, gustos, deseos, demostrando que su corta edad no les impide asumir los roles propuestos por un proyecto de aula. Las propuestas planteadas dejaron ver su capacidad para asumir el saber desde otra perspectiva, al reconocerse como actores principales en el proceso de aprendizajes capaces de proponer, confrontar, negociar y como organizadores de las actividades en su aula.

La interacción efectiva permitió, tanto en las acciones individuales como en las grupales, comprender la importancia de esperar el turno, de pedir la palabra, de construir normas, la necesidad de compartir las responsabilidades y las decisiones, todo esto con la guía permanente de la docente. Según Vygotsky (1964), la interacción entre ellos constituye el origen del aprendizaje humano.

Es así como de manera natural y divertida, en las fases de ejecución y evaluación se materializaron las ideas y las propuestas en carteles, dibujos y rótulos con los que se decoró el aula, teniendo la oportunidad de construir un ambiente con el tema elegido para trabajar; se organizó la tiendita y la biblioteca ambulante. La elaboración de este material se constituyó en la memoria de estos proyectos, de manera que ellos recurren diariamente a estos registros para llamar lista (saber cuántos asistieron a clase y cuántos se quedaron en casa), actualizar el calendario (saber el día que nos encontramos y recordar actividades planeadas), recordar las normas de vida (para vivir en armonía), recordar las responsabilidades asignadas; todo lo anterior tuvo el propósito de que estos textos funcionaran en el aula. De esta manera, se textualizó el aula, es decir, se convirtió el salón en una suerte de biblioteca con libros al alcance de los niños, lo que ofreció en primera instancia el acercamiento a los textos auténticos en situaciones reales de uso y les permitió explorar, experimentar, clasificar, compartir y leer, así como también favorecer la autonomía, la responsabilidad, la cooperación, el trabajo individual y en equipo.

De lo anterior se puede concluir que la escuela es parte relevante en el proceso del desarrollo de un proyecto, es allí donde el niño adquiere las bases para su desarrollo, en aspectos como el trabajo en equipo y colaborativo, asumiendo responsabilidades y siendo actor de su propio aprendizaje.

De igual forma se procedió a la ejecución de otros tres proyectos de larga duración con el objetivo de propiciar el aprendizaje de la interrogación de textos para la construcción de las competencias lingüísticas y estratégicas.

- Proyecto N°1 "Leamos cuentos juntos" (3 semanas).
- Proyecto N°2 "Leamos etiquetas y envases" (2 semanas).
- Proyecto N°3 "Preparemos un receta para la fiesta de regreso de vacaciones" (3 semanas).

La implementación de estos proyectos se hizo de manera secuenciada, teniendo en cuenta los textos seleccionados y las estrategias adecuadas para favorecer la construcción del significado del texto y las competencias lectoras y, a la vez, el control de la metacognición, teniendo en cuenta las necesidades individuales.

Por razones de espacio se presenta únicamente el procedimiento de un proyecto, haciendo la salvedad que se procedió de manera similar en los otros dos.

"Preparemos una receta para la fiesta de regreso de vacaciones".

Grado: jardín Número de niños: 23.

1. Construcción de la comprensión del texto.

Lo que queremos lograr: interrogar un texto (receta).

Producto: elaboración de una receta para la fiesta de bienvenida de vacaciones.

* Proyecto y contexto: lo que vamos a realizar (lluvia de ideas) Traer recetas.

Mediante un conversatorio se pensó en realizar una fiesta para el regreso de las vacaciones, luego de considerar varias opciones se llegó a un consenso en el cual ellos decidieron buscar una receta, prepararla y luego comer lo preparado.

Los niños trajeron las recetas y fueron clasificadas, seleccionando la que más votación obtuvo, quedando la receta de la "limonada" (los niños usan un tipo de texto seleccionado, con el propósito de vivenciar para qué sirve saber leer un determinado texto, en este caso hacer cosas).

Objetivos:

-Identificar la silueta de un tipo de texto (receta).

-Identificar para qué sirve un tipo de texto (receta).

-Reconocer palabras .

Lectura individual y silenciosa: el docente entrega a cada niño una fotocopia de la receta que ellos eligieron y recuerda que se trata de comprender la receta completa. Los niños leen en silencio, el docente en este momento observa sus actitudes, sus movimientos, sus reacciones.

Confrontación: puesta en común:

El docente interviene y pregunta: "¿Qué han entendido del texto?".

(N: niño Ns: niños D: docente)

N: Ahí dice limonada

D: ¿Dónde muéstrame?

N:/ Sonríe/ señala la imagen de los limones.

D: ¿Dónde les parece que dice limonada?

N: No porque no hay letras, pero aquí dice azúcar, y agua/ señalando las imágenes /

El docente lee las palabras que indican los ingredientes.

D: ¿Qué debemos hacer con los limones, el agua y el azúcar?

Ns: Picar los limones.

D: Miremos, ¿qué dirá primero?

N: Agua.

Continúo la interrogación del texto por parte de los niños y el apoyo del docente, hasta lograr la construcción del significado.

Síntesis del significado del texto: el docente leyó en voz alta la totalidad de la receta y se verificaron las hipótesis iniciales. Al finalizar la sesión los niños identificaron la silueta de la receta, es decir el título, ingredientes y la preparación (interrogaron el texto, teniendo en cuenta los niveles de índices lingüísticos, buscando pistas o claves). Posteriormente el docente desempeñó el papel de secretario haciendo preguntas para orientar el proceso de escritura de la receta, como se observa en el siguiente registro:

D: ¿Qué escribo primero?

Ns: Limonada.

D: ¿Y ahora?

NS: Agua, azúcar.

Con ayuda de los niños, el docente escribió en el tablero: el título o nombre de la receta, luego los ingredientes que eran dictados por cada niño, luego se siguió con la preparación, paso a paso desde el lavado de los limones hasta tomar la limonada. Entonces, se procedió a leer el texto por ellos producido, para recordar los pasos que se seguirían en forma colectiva y se fueron realizando las actividades.

En este momento se evidenció que la lectura de la receta permitió reflexionar sobre el mensaje del texto y su silueta, los niños apoyados en su oralidad construyeron el texto y el proceso de producción (dictado) permitió que el texto fuera pertinente con la situación que se había planeado.

En el proceso de producción del texto se evidenciaron las estrategias utilizadas por ellos: interrogación del texto, el monitoreo y la metacognición. En primer lugar, la interrogación del texto receta generó la confrontación de los conocimientos previos de la receta con respecto a otro tipo de texto y facilitó el reconocimiento de la silueta; en segundo lugar, el monitoreo en la lectura de la receta permitió establecer las relaciones entre la intencionalidad del texto y sus partes; y en tercer lugar, la metacognición en la reflexión frente a los conocimientos que se requerían para producir (dictar) la receta. Lo anterior llevó a la toma de conciencia de la necesidad de estar de acuerdo en lo que se quería escribir y cómo debería decirse.

Evaluación y auto evaluación del proyecto: una vez terminada la actividad, se conversó con ellos para saber su opinión con respecto al proyecto. De esta manera, al concluir cada uno de los proyectos se evaluó junto con los niños a partir de los siguientes parámetros: ¿qué hemos aprendido y cómo lo logramos?; ¿qué dificultades se presentaron?, ¿las superamos?; ¿cómo?; ¿cómo fue nuestra participación en la vida colectiva del grupo?

De la misma manera se realizó la evaluación de los aprendizajes realizados mediante la cuestión ¿qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestras competencias de lectores?

Síntesis metodológica. En la etapa de sistematización, los niños resaltaron con colores diferentes en la hoja de su receta, los tres bloques de texto correspondientes a la silueta de este tipo de texto: título, ingredientes preparación y se pegaron en la pared, para futuras consultas.

Resultados y análisis del proceso

En primer lugar, es importante resaltar que el uso de la estrategia: *preparación para el encuentro con el texto* les ayudó a los niños a la generación de inferencias necesarias para la comprensión. El docente, al implementar los procesos cognitivos y metacognitivos, hizo explicito que no era suficiente con reconocer algún indicio, sino poder argumentar su significación y entre todos validar su eficacia para una posterior transposición de lo aprendido. Al relacionar los conocimientos previos en cada oportunidad de encuentro con un texto, genera verdaderas situaciones de lectura, con propósitos claros y reales, que los involucran como lectores.

En segundo lugar, la estrategia *construcción de la comprensión del texto* contribuyó al encuentro individual y silencioso de una situación comunicativa entre

el niño y el texto: los niños pusieron a prueba sus competencias y construyeron una primera significación del texto (recetas, etiquetas, cuentos), de acuerdo con sus posibilidades de manera natural. El papel del docente en este momento fue negociador y, mediante la producción de significados parciales, indagó "¿Por qué dices eso?", "¿Dónde lo viste?", "Qué podemos concluir?". De esta manera se promovió la reflexión metacognitiva hasta alcanzar de manera compartida una comprensión pertinente. Sin embargo, hubo necesidad en algunos momentos de una relectura individual de los textos y, en otras oportunidades, hubo necesidad de la lectura oral del docente.

En tercer lugar, *la sistematización metacognitiva y metalingüística* o retorno reflexivo al texto contribuyó al aprendizaje reflexivo de los conceptos relacionados con los textos trabajados, ya que al revisar lo aprendido, lo descubierto, durante una sesión, primero con cada niño (¿qué aprendí hoy en mi actividad de lectura?, ¿cómo lo hice?, ¿qué dificultades se presentaron?, ¿cómo las supere?), luego en conjunto, permitió la constante supervisión para identificar las fortalezas y las dificultades por parte de los niños y el docente durante el proceso.

La intervención del docente resulta importante para que esto suceda en el aula. Al planificar anticipa posibles problemas e intervenciones acordes con las posibilidades de los niños. En el transcurso de la actividad interviene para que los niños puedan avanzar en la construcción de significados, es decir, para enseñar a leer.

De igual manera, los proyectos de aula promovieron una vida activa en el aula, puesto que todos los niños participaron en la preparación del proyecto y decidieron qué tipo de textos interrogar; así mismo, ayudaron en la construcción de los objetivos de aprendizaje (lo que vamos a hacer y lo que vamos a aprender), en la comunicación y en la organización del cronograma de actividades. Esto implicó un grupo de niños activos y comprometidos en su proceso de aprendizaje. De igual manera, la implementación de los proyectos contribuyó en el desarrollo de un aprendizaje, primero, colaborativo y luego autónomo al identificar junto con los niños lo que en el marco de los proyectos representa un desafío para y por cada uno de ellos.

Conclusiones

El trabajo con diversos tipos de textos funcionales en el marco de los proyectos aula les permitió a los niños explorar sus formas físicas, descubrir algunas funciones y lugares donde se encuentran los textos, además experimentar con distintos tipos de escritos y sus nombres. Al propiciar la entrada en la cultura de lo escrito, se favoreció un acercamiento divertido y natural, lo que implicó una implementación regular de estrategias y actividades sistematizadas de interrogación de textos.

Trabajar proyectos de aula como una estrategia didáctica permitió vivir una experiencia en el aula, partiendo de las necesidades y los intereses de los niños y el docente, la construcción de conocimiento y los acuerdos de las acciones por llevar a cabo se realizó de forma colectiva, lo que permitió realizar una reflexión entre la teoría y la práctica dentro de un proyecto pedagógico.

El rol de la docente como participante de la experiencia del aprendizaje, investigadora, observadora y evaluadora de su praxis permitió establecer una relación entre los procesos que se implementaron y la interrelación y la coherencia que estos tuvieron con la propuesta, determinando que sí fue una gestión significativa para los niños que se orientaron; así como también establecer el grado de eficacia que alcanzaron los aprendizajes que se pretendieron favorecer.

Referencias

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas.* España: Anagrama.

Goodman, K. (1988). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gomez. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo Veintiuno.

Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüistica.* Buenos Aires- Argentina: Lectura y vida.

Jolibert, J. *el al.* (1992). *Formar niños productores de textos* .Santiago de Chile: Colección Hachette.

Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores de textos.* Chile: Dolmen.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de texto*. Santiago de Chile: Dolemn.

Jolibert, L. (2003) *Formar Niños Lectores de Textos.* Santiago de Chile: LOM.

Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder al leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Jolibert, J., Cabrera, I., Inostroza de Celis, G. y Riveros, X. (Coords.) (1999). *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de Lengua Materna*. Santiago de Chile: Aula XXI-Unesco-Santillana.

Jolibert, J. y grupo de docentes de Ecouen (1991). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Colección Hachette.

Smith, F. (1984). *Comprension de la lectura. Analisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje.* Mexico: Trillas.

Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura.* Barcelona- España: Grao.

Metacognición e intertextualidad en el proceso lector

Sandra Liliana Caicedo Pérez

Daris Yadira Enciso Contreras

El verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar, no soporta el modo imperativo.

Jorge Luis Borges

Introducción

Una de las mayores preocupaciones en la escuela ha sido optimizar el proceso de enseñanza de la lectura en los estudiantes. Esta reflexión, fruto de la investigación cualitativa titulada *La intertextualidad en la formación de lectores,* pretende analizar la pertinencia de la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la intertextualidad en el proceso lector. Para ello, primero se presentan los distintos desarrollos de la perspectiva psicolingüística, relacionados con la lectura puntualizando en la metacognición y la intertextualidad; luego se muestra un análisis del proceso de la lectura y la forma como este es abordado en la escuela; para terminar, se presentan los resultados parciales y las conclusiones.

Diversos estudios han abordado la lectura como problema de investigación; en la actualidad, existe una amplia gama de posiciones, definiciones y perspectivas al respecto. Sin embargo, la manera como la lectura es abordada en la escuela continúa siendo tradicional, mostrándola como la extracción de información que corresponde al nivel literal de interpretación sin profundizar en los demás niveles.

Perspectivas sobre la lectura

Para efectos de esta reflexión, se asume la lectura desde la perspectiva psicolingüística, porque esta la aborda como un proceso de construcción de sentido en el que interactúan el lector, el autor y el texto en un contexto particular, mediante la puesta en marcha de estrategias cognitivas y metacognitivas. Rosenblatt (2002) afirma que la lectura es un proceso transaccional y la define como un acto en el que se acuerdan los significados

entre el lector y el texto. Todo acto de lectura es un intercambio o una transacción que implica un lector y un texto particular que se encuentran en un momento y un contexto específico. Por eso, el significado no existe de antemano en el texto o en el lector, sino que se define durante la transacción entre ambos.

A partir de los aportes de Rosenblatt, María Eugenia Dubois afirma que la lectura es "Un proceso de transacción entre el lector y el texto" (1987, p. 9). El término transacción conlleva una relación recíproca entre el lector y el texto, y es en esta relación en la cual el acto de leer adquiere significación. Esta concepción encaja con el enfoque interactivo que asume como un proceso global e indivisible en el cual el mensaje escrito no está en el texto, sino en la mente del autor y del lector, siendo este último quien construye el sentido mediante la interacción con el texto haciendo uso de su experiencia previa. En la concepción transaccional, se va un paso más allá, ya que en el proceso de interacción del lector el texto sufre transformaciones. Lo anterior se ratifica en las siguientes ideas expuestas por Goodman:

> Desde el punto de vista transaccional, el escritor construye un texto a través de transacciones con él mismo a medida que se desarrolla y a medida que expresa su significado. El texto es transformado en el proceso y también lo son los esquemas del autor. El lector también construye un texto durante la lectura a través de transacciones con el texto publicado y los esquemas del lector también son transformados en el proceso a través de la asimilación y acomodación que ha descrito Piaget. (1984, p. 80)

Dicho proceso transaccional se da en la lectura de cualquier tipo de texto, independientemente de la intención que tenga el lector en el momento de leer y se caracteriza por comenzar con el acercamiento al texto escrito y finaliza con la construcción de significado. Si no se construye significado no hay lectura y esta solo se logra si se da el proceso anterior; ahora bien, el acto de leer implica tener un propósito claro, esto facilita el planteamiento de interrogantes al texto y posibilita una lectura que lleva a la interpretación y a la adquisición de conocimiento. En este sentido, el lector debe asumir una postura activa frente al texto y tener claro que solo desarrollará su comprensión lectora en la medida en que se enfrente a nuevos textos y pueda establecer las relaciones dialógicas entre ellos.

Freire afirma que "leer no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito, antes bien, es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad" (1985, p. 51). La lectura es un proceso activo que parte de los conocimientos previos del lector, quien los pone en juego para lograr la interpretación del texto; estableciéndose así una interacción entre el lector y el autor. La perspectiva psicolingüística de la lectura avanzó con el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivas los cuales guardan relación con la intertextualidad, como se verá a continuación.

Estrategias cognitivas y metacognitivas

De acuerdo con Flavell (1976), la cognición y la metacognición son el conjunto de actividades mentales centradas en su propio funcionamiento; es decir, el conocimiento sobre el propio conocimiento. Las estrategias cognitivas se refieren a aquellas operaciones mentales que emplea el lector para comprender un texto, mientras que las estrategias metacognitivas son las actividades que usa para controlar y regular las primeras y así lograr el objetivo de lectura propuesto. Entre las principales estrategias cognitivas están el establecimiento de un propósito de lectura, la activación de los conocimientos previos, la realización de inferencias, la predicción y la elaboración de conjeturas.

La inferencia es usada por el lector para completar la información disponible cuando utiliza conocimiento conceptual, lingüístico y esquemas mentales. Además, el lector pone en práctica estrategias para inferir lo que no está explícito en el texto y lo que se hará explícito más adelante. La inferencia es usada con tanta frecuencia que el lector no recuerda si un aspecto determinado del texto estaba explícito o implícito.

Por su parte, la predicción es la estrategia que usa el lector para anticiparse al texto cuando hace uso de las pautas y la estructura este, lo cual le permite establecer, entre otras cosas, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra. El lector utiliza todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto (Goodman, 1982, p. 21). Las inferencias y las predicciones son estrategias básicas, el lector controla su propia lectura para que esta tenga sentido porque en ocasiones hace predicciones que resultan ser falsas o inferencias sin fundamento. Las estrategias le ayudan a confirmar o rechazar sus predicciones previas.

Finalmente, la elaboración de conjeturas implica equilibrar dos elementos importantes del proceso: el texto y el lector. Conjeturar es mantener una vigilancia constante de la relación del sujeto (lector) con un objeto (texto). Fabio Jurado (1997) señala que las conjeturas son construidas no con base en el azar, sino en la confluencia de saberes y experiencias sobre el mundo. De lo anterior se deduce que la apropiación que haga el estudiante de las estrategias cognitivas y metacognitivas le permitirá aprender a verse a sí mismo como un lector competente.

En el proceso de lectura, la metacognición implica el conocimiento que tenga el estudiante de sí mismo como lector, la regulación y el control de sus procesos mentales (estrategias cognitivas) que conducen a la comprensión del texto. Ahora bien, las estrategias metacognitivas implican tres momentos a saber: la planificación (antes de la lectura), la supervisión (durante la lectura) y la evaluación (después de la lectura).

Planificación o antes de leer: implica la activación de los conocimientos previos; esto permite hacer las predicciones iniciales sobre el contenido y el significado del texto, antes de haber empezado a leerlo. Estos se activan y dan lugar a la generación de

hipótesis o anticipaciones sobre el contenido del texto que se va a leer, es decir, se ponen en marcha los esquemas conceptuales pertinentes con dichas hipótesis.

Supervisión o durante la lectura: los lectores, durante la lectura, construyen de manera consciente el significado del texto al combinar sus conocimientos y experiencias previas con la información nueva que trae el texto; monitorean, verifican y guían su interpretación y, a la par, van modificando sus predicciones iniciales. Esto los lleva a elaborar nuevas hipótesis de sentido frente a la información posterior que aportará el texto. Cuando un lector experimentado encuentra un término desconocido que afecta su comprensión, busca estrategias que le permitan dar solución al problema que se presentó para dar continuidad a la comprensión.

Evaluación o después de leer: el propósito de este momento es la reconstrucción del significado global y específico del texto. Además del reconocimiento de su estructura, esto es, cómo está organizado. Además, aquí se favorece el desarrollo de la competencia argumentativa del estudiante, puesto que permite que este asuma una postura crítica frente al texto leído. El desarrollo de esta etapa conlleva la reconstrucción individual o grupal de lo leído mediante procesos de producción oral o escrita, en los que se ponen en red los conocimientos y las experiencias previas del lector con la información nueva que aporta el texto para que el lector construya uno propio haciendo uso de la intertextualidad.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas, puestas en escena en la lectura, permiten el desarrollo de la intertextualidad, por esto hace necesario profundizar en ella.

Intertextualidad

El origen del concepto de intertextualidad se le atribuye al filólogo ruso Mijail Bajtín quien durante el siglo XX publicó trabajos relacionados con la teoría de la literatura, en los cuales reflexiona sobre el carácter dialógico presente en todo discurso. "Todo emisor ha sido antes receptor de otros muchos textos" (Bajtín, 1979, p. 137). Esta teoría del discurso dialógico o polifónico se constituyó en punto de análisis para la búlgara Julia Kristeva, quien introdujo el término intertextualidad en 1969, como fenómeno que mezcla lo propio con la influencia de textos anteriores. En suma, para Kristeva una construcción intertextual es el resultado de varios textos culturales; la intertextualidad está presente tanto en los procesos de producción como en los de interpretación y puede compararse con un tejido cuyos hilos permiten el diálogo entre el texto, la historia y la sociedad en que este se crea.

Desde esta óptica, en la medida en que el estudiante logre realizar lectura intertextual podrá definir los vínculos entre el texto al cual se enfrenta y otros que se relacionan con él; así se posibilita su comprensión, por cuanto la construcción de su significado se

da en la interacción entre estos dos elementos y su experiencia de vida, de ahí la visión de la lectura como un proceso.

El proceso de la lectura

En la escuela se afirma que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de diferentes tipos de textos; los docentes son quienes, en primera instancia, hacen esta afirmación, porque desconocen que una de las causas de esta problemática está relacionada con su propia concepción sobre la lectura y con la forma como orientan este proceso. Además, existe la creencia de que la responsabilidad de orientar la formación lectora de los estudiantes recae, exclusivamente, en los profesores de Lengua Castellana.

Sin embargo, los investigadores hacen una lectura diferente, así, autores como Finoccio (2009), citando a Camps (2003), plantea que no se aprende a escribir solo durante las horas programadas para el área de lengua. Tolchinsky (2008) sostiene que se aprende a leer y a escribir en áreas diferentes a Lengua Castellana porque, entre otras razones, trabajan con textos y tareas auténticas. De acuerdo con lo anterior, cabe agregar que si bien los conceptos y los desarrollos centrales de las competencias en lectura y escritura son el objeto natural de la asignatura, su desarrollo verdadero exige un trabajo unificado e intencionado en el conjunto de las áreas y su verdadera importancia transciende lo cognitivo.

Como ya se dijo, las concepciones de los docentes se reflejan en su práctica e inciden en los estudiantes y sus representaciones sobre la lectura; quienes hacen afirmaciones como las siguientes: "La lectura es aburrida", "Me da pereza leer", "No me gustan los libros", "Leer es una obligación", "Como el libro no me interesa, no lo leo completo". De lo anterior se infiere que los estudiantes consideran la lectura como actividad poco significativa, fruto de una exigencia académica que no les ha brindado las estrategias necesarias para abordar la lectura comprensiva de diferentes textos. Según Solé (2002), si en la escuela no se asumen ni se aprecian los elementos, las actitudes y los valores que intervienen y determinan el resultado de los usos lingüísticos, se afectará negativamente la actitud de los estudiantes frente a la tarea de leer, puesto que se percibirán a sí mismos como lectores poco competentes. Tusón asegura que aprender a leer y a escribir es "apropiarse de un código que no se posee, que exige un aprendizaje formal, que está sujeto a una normativa, que tiene unos usos institucionalizados" (1993, citado en Lomas y Osorio, p. 56).

Por otra parte, las prácticas docentes centradas en la concepción constructivista sobre la enseñanza de la lectura pueden generar un mejor acercamiento a la comprensión, porque el docente tiene como punto de partida los intereses, las necesidades y las

expectativas de sus estudiantes, al igual que sus saberes previos, así logra crear situaciones de aprendizaje significativo en torno a la lectura que favorecen la formación de lectores comprometidos con su proceso. Retomando a Tusón, quien precisa que "el objetivo de la enseñanza es formar personas que puedan funcionar con soltura en nuestro entorno socio-cultural […] que sean conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico" (p. 56). Esto implica que si el carácter social comunicativo del lenguaje se soslaya, es decir, los procesos de lectura y de escritura se aíslan de la interacción social, estas competencias serán asumidas como objetos de estudio, como realizaciones individuales o dominios particulares sobre un saber específico y no como una experiencia grata y significativa para los estudiantes en formación.

Ahora bien, los procesos de evaluación de lectura a los que son sometidos los estudiantes se centran en las dificultades que presentan, mas no en el uso de estrategias, ni en su evaluación para generar las acciones pertinentes que permitan usarlas en nuevas situaciones de aprendizaje y optimizar el proceso de comprensión lectora.

Del análisis realizado se deduce que es necesario plantear acciones tendientes a la enseñanza de estrategias que permitan que el estudiante sea consciente de su propio proceso de aprendizaje de la lectura y de las distintas operaciones mentales que este implica. Por lo anterior se considera que las estrategias cognitivas y metacognitivas son las más adecuadas, puesto que le permiten al estudiante controlar su propio proceso lector para conseguir el propósito de lectura. En la medida en que cuente con dichas estrategias incrementará su comprensión hasta llegar a realizar lectura intertextual que se constituye en el nivel de mayor complejidad.

Para determinar la pertinencia de la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso lector, la manera como estas se abordaron y el desarrollo de la intertextualidad, se realizó un rastreo documental que incluyó tesis de maestría y doctorado, además de artículos resultado de investigación. Entre las tesis están Arias y Portillo (2012); De Paz Cid (2013); Benavides y Sierra (2011); Velandia (2010); De la Cruz (2011); Caballero, (2008). Entre los artículos publicados en revistas internacionales están: Espinoza-Herold (2010), de la revista *Lectura y Vida* de México; Husueh (2007) de la misma revista; Jiménez y Macotela (2008) de la revista *Mexicana de Investigación Educativa*; González (2012) en *Revista Iberoamericana de Educación* y Mañalich R. y Antúnez E. (2005) en *Revista Educación* (Cuba).

Con esta revisión se observó que la mayoría de las investigaciones tienen como objeto de estudio la lectura vista como proceso de interacción y de construcción de sentido. Se resalta la recurrencia de la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas como posibilidad de cualificar los procesos lectores de los sujetos en todos los niveles de formación. Por otra parte, los documentos que abordan el tema de la intertextualidad enfocan su trabajo en presentarla como una estrategia para el desarrollo

de la competencia literaria y de la comprensión lectora, en la medida en que permite la construcción de redes de sentido que llevan al lector a tomar distancia frente al texto y valorarlo. En consecuencia, las perspectivas psicolingüística y sociocultural ocupan un lugar destacado en cuanto a los elementos teóricos asumidos como base para el desarrollo y la implementación de cada una de las propuestas.

Así, se reitera que la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas incrementará los niveles de comprensión hasta lograr que los estudiantes realicen procesos de lectura intertextual.

Resultados parciales

Asumir la enseñanza del proceso de la lectura desde la concepción constructivista generó un acercamiento a la comprensión lectora, porque esta tiene en cuenta los intereses, necesidades, expectativas y saberes previos de los estudiantes. La implementación de estrategias metacognitivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura ha permitido que los estudiantes empiecen a establecer relaciones de intertextualidad.

Las producciones de los estudiantes, luego de la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas, evidencian el desarrollo de procesos intertextuales dados a partir del acercamiento a una temática mediante la lectura de diversos tipos de textos.

Durante las actividades de lectura, los lectores construyen de manera consciente el significado del texto al combinar sus conocimientos y experiencias previas con la información nueva que este trae; monitorean, verifican y guían su interpretación de este y, a la par, van modificando sus predicciones iniciales.

Conclusiones

La lectura en la escuela debe asumirse como un proceso que se enseña y se aprende de forma consciente, para lo cual es necesario establecer el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que incidan en la formación de los lectores. Para que las estrategias seleccionadas sean efectivas requieren ser enseñadas por los docentes a sus estudiantes, puesto que estas no se dan de forma "espontánea" en ellos.

La concepción con la que el maestro aborde la lectura afecta a sus estudiantes quienes o la asumen como una tarea sin sentido, o como la posibilidad de reconstruir el mundo, aprehenderlo y ser crítico frente a él. Ahora bien, el docente debe ser consciente de su responsabilidad como jalonador del proceso lector de sus estudiantes por medio del planteamiento de interrogantes que orienten la interpretación, el desarrollo de la intertextualidad y el asumir una postura crítica frente al texto.

La orientación del proceso lector en los estudiantes no es tarea exclusiva de los docentes de Lengua Castellana, esta debe ser vista y asumida por la escuela como objetivo transversal del currículo.

Referencias

Arias, D. y Portillo, C. (2012). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la comprensión lectora en preescolar*. Bogotá: UD.

Bajtin, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México, D.F.: Siglo XXI.

Benavides, D. y Sierra, G. (2011). *Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad*. Bogotá: EAN.

Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de las poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de Educación Básica Primaria*. Medellín: Universidad de Antioquía.

Camps, A. (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

De la Cruz, A. (2011).*Propuestas para la implementación de estrategias para la comprensión de lectura en el programa de la asignatura de lengua española de cuarto año de bachillerato.* México: Universidad Autónoma.

De paz Cid, I. (2013). *Los momentos de la lectura para favorecer la comprensión lectora en alumnos de 5to de primaria*. México: Centro de Estudios Superiores.

Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura*. Buenos Aires: Aique.

Dubois, M. E. (1996). *De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

Espinoza, M. (2010). El uso de la estrategia de lectura LIDE En la comprensión de textos y la motivación a la lectura. *Revista Lectura y Vida*, 54-61

Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-236),. New York: Erlbaum Associates

Freire, P. (1985). La importancia del acto de leer. En *La importancia del leer y el proceso de liberación* (18ª ed.). México: Siglo XXI.

Goodman, K. (1984). *El Lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.

González, J. (2912). Intertextualidad y desarrollo de competencias comunicativas y narrativas. Revista Iberoamericana de Educación.

Husueh, L. (2007). La influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Lectura, 28* (3), 32-39.

Jiménez, M. y Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Jurado, V. F. y Bustamente, G. (1997). *Los procesos de la Lectura*. Bogotá: Magisterio.

Kristeva, J. (1969). *Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Edítions du seuil.

Lomas, C. y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Mañalich, R. y Antunez, E. (2005). Un proyecto propio de lector y escritor: presencia de la intertextualidad en la creación literaria de niños y adolescentes. *Revista Educación. Cuba*.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Ciudad: Fondo de Cultura Económica.

Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.

Solé, I. (2002). *Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?*

Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*, *46*, 37-54.

Velandia, J. (2010). *Metacognición y comprensión lectora. La correlación existente entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Plan de lectura: un ejercicio de reflexión colectiva

Sonia Cristina Rojas Osorio

Edilberto Urbano Cagua

Introducción

El presente artículo da cuenta de la reflexión llevada a cabo por un grupo de docentes en torno a las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura en un colegio público de Bogotá, debido a los bajos resultados en las pruebas internas y externas y de cara a los proyectos, los programas y las políticas educativas que se desarrollan en el gobierno nacional y distrital. Se toma como base el proyecto las diversas perspectivas de análisis de la lectura y su didáctica.

Desde mediados del siglo XX, la lectura ha adquirido importancia nacional e internacional en los procesos de aprendizaje, en esa medida, diversos organismos han propuesto estrategias para fortalecer y mejorar los resultados de evaluación. Así, emergieron el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Pisa 2009) y el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, 2011); de igual manera, la Unesco instauró la cátedra permanente de lectura y escritura. En esta vía el Ministerio de Educación Nacional (MEN) formuló lineamientos, estándares en lenguaje[1] e implementó el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).[2] Por su parte, el Distrito Capital decretó la política para el fomento de la lectura y la Secretaría de Educación del Distrito (SED) fomentó proyectos institucionales de lectura y escritura

1 La Resolución 2343 de 1996 estableció los lineamientos generales de los procesos curriculares para el servicio público educativo y los indicadores de logro para la educación formal. En 1998 se definieron los Lineamientos curriculares para el área de lengua castellana; en concordancia surgieron los Estándares básicos de competencia del lenguaje 2002, en los cuales se reconoció el doble valor del lenguaje: uno singular de corte cognitivo y otro social cultural. La intención fue exaltar el ejercicio docente como mediador pedagógico y la escuela como la recontextualizada cultural.

2 Iniciativa del gobierno nacional, liderada por los Ministerios de Educación y de Cultura con el objetivo de fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas de estudiantes de educación preescolar, básica y media, fortaleciendo la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores.

y proppuso la reorganización por ciclos educativos los cuales conciben el lenguaje como eje transversal[3] del proceso educativo.

La diversidad de prácticas para la enseñanza de la lectura, así como los bajos resultados de los estudiantes del Colegio Juan Rey en pruebas internas y externas ofrecieron la oportunidad de adelantar el presente trabajo de investigación-acción cuyo objetivo primordial es la consolidación de un plan didáctico de lectura para primer ciclo, construido a partir de la reflexión colectiva y la unificación de criterios pedagógicos y estrategias didácticas. Para alcanzar estos objetivos el equipo de trabajo consideró necesario actualizar el marco teórico, redefinir la didáctica de la lectura a partir del reconocimiento de las políticas educativas, desde una perspectiva sociolingüística con el fin de transformar sus propias prácticas.

El proyecto busca establecer acuerdos sobre la didáctica de la lectura en un ámbito escolar real, mediante el desarrollo de una serie de talleres que permitan la reflexión de los actores para lo cual se acordaron cuatro fases: sensibilización, negociación, construcción y socialización.

Perspectivas de lectura

Para entender el sentido de la lectura en la escuela es imprescindible comprender las cuatro perspectivas teórico prácticas que se han dado desde la segunda mitad del siglo XX y que finalmente se convierten en complementarias (Cassany, 2008).

Desde la perspectiva lingüística se concibe la lectura como la capacidad de recuperar el valor semántico de cada palabra, para relacionarlo con las otras, basta conocer las palabras, su significado y las reglas que las gobiernan para decodificar un texto y acceder al significado que se aloja en el escrito que es independiente del lector. A diferencia, el significado de un texto desde una perspectiva psicolingüística no se aloja en las palabras, ni es único, se construye a partir de conocimientos previos; es decir, se ubica en la mente del lector. Por lo tanto, la lectura es un proceso cognitivo *interactivo* entre el pensamiento y el lenguaje: existe dependencia entre el acto de comprender y las habilidades cognitivas (Smith, 1989).

La psicolingüística concibe entonces la lectura como una actividad de carácter mental que inicia con la decodificación y concluye con la construcción de sentido, hace uso de los conocimientos lingüísticos, pero estos no son determinantes para dar sentido a un texto (Goodman, 1996). Por su parte —desde esta misma perspectiva—, Rosenblatt (1985) propone el concepto de *transacción* con el que determina el proceso lector en relación interdependiente con el texto y el contexto.

3 Sustentados en los principios y criterios de la Unesco para alcanzar la calidad educativa.

En otros escenario y desde la perspectiva semiótica (Barthes 1970; Eco, 1972, 1990, Greimas, 1976) se analiza que el texto literario es un signo autónomo y sobre este construyen su teoría de la lectura que, según Ramírez Caro (2013), se compone de: a) una obra-cosa, símbolo sensible creado por el artista; b) un objeto estético o significación asentada en la conciencia colectiva, y c) una relación con la cosa significada (2013, p. 79). En consecuencia, todo texto posee signo, estructura y valor.

> Como signo es autónomo: puede tener una relación indirecta o metafórica, con la cosa significada, sin dejar de aludirla y posee una función comunicativa o referencial dada la capacidad del lenguaje para establecer elementos semióticos distintos e individuales y reglas de uso. (Ramírez Caro, 2013, p. 80)

Posterior a estas perspectivas de origen lingüístico y psicológico, desarrolladas en Norteamérica, emerge la concepción sociocultural,[4] la cual define la lectura de modo integral e incluye las tres perspectivas anteriores y enfatiza en la interacción entre lector, texto y contexto. Sobre esta perspectiva se trazan los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), con tres consideraciones: primero, el significado de las palabras y el conocimiento tienen origen social, bajo el supuesto de que se nace predispuesto a adquirir un lenguaje que luego se desarrolla al interactuar con una comunidad lingüística; segundo, el discurso surge de los puntos de vista o visión del mundo del lector; y tercero, discurso, autor y lector forman parte de un ámbito e institución en particular.

Didáctica de la lectura

En algunos países hispanohablantes se recuperaron parte de los planteamientos señalados por investigadores de la pedagogía, quienes entienden la didáctica de la lectura como una estrategia interactiva entre los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje mediados por un objeto, en este caso, la lectura; cada componente de la didáctica se concreta por la existencia y la relación con el otro. Para Ana Camps, la lengua debe considerarse "como instrumento de desarrollo intelectual y como objeto de aprendizaje" (1993, p. 214); para ella, la lectura es un instrumento de interacción y uso en el aula que sirve para la construcción del conocimiento y para acercarse a la cultura, proporcionándoles a los estudiantes las destrezas necesarias para enfrentar los retos que la escuela y la sociedad imponen. La argentina Tolchinsky comprende la lectura como *alfabetización,* aclarando que la enseñanza conlleva mucho más que saber leer y

4 Para Cassany "no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Así, aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura" (2006, p. 64).

escribir, y señala que los individuos alfabetizados son aquellos que poseen las habilidades básicas para adaptarse a la vida moderna; en consecuencia, es imprescindible acercar al individuo a las diversas formas del lenguaje, siendo la lectura la forma primera que da cuenta de su entorno y ayuda a comprenderlo (1990, p. 55).

Por su parte, Bertha Braslavsky (2004) refuerza esta idea y le atribuye a la escuela la responsabilidad de que los estudiantes reflexionen sobre su capacidad lectora y de hacer conexiones "para lo cual los docentes deben tener una excelente formación profesional para conocer a los alumnos en su nivel evolutivo y las experiencias culturales en el medio social y cultural [...] y tener conocimientos sobre la lengua escrita y saber enseñarla".[5]

Jolibert y Christine (2009), de gran influencia en la formación de docentes en países como Venezuela, Chile y Colombia, comparte la perspectiva psicolingüística y sociocultural y agrega que los procesos de lectura se fundamentan en el aula mediante diversos tipos de textos auténticos y completos, en situaciones reales en las cuales el lector tenga la necesidad de elaborar el sentido. Lo anterior le traza una nueva forma al Colegio Juan Rey para ver y vivir el proceso de enseñanza, en la cual el profesor y sus pares deben permitirse vivir nuevos roles; el primero como mediador creativo y facilitador del proceso de aprendizaje de los estudiantes, y el segundo, por medio de las interacciones docentes, como motivador e incentivador de las iniciativas de los compañeros.

El análisis anteriormente expuesto hizo que este proyecto adoptara la perspectiva constructivista o sociocultural con huellas semióticas en la que se concibe al estudiante como agente activo y al aprendizaje como la apropiación de saberes que se interrelacionan con unos conocimientos previos en constante construcción y reconstrucción; esta situación de aprendizaje tiene su desarrollo en las interacciones sociales en ambientes educativos.

La lectura en la política educativa

Como se advirtió, la política pública colombiana pretende intervenir mediante lineamientos, estándares y evaluación, ganando fuerza los modelos que toman los procesos de construcción de saberes y las formas de socialización, interacción y comunicación, como ejes alrededor de los cuales organizar un planteamiento curricular. En la construcción de estas políticas han participado reconocidos investigadores como Fabio Jurado, Guillermo Bustamante, María Cristina Martínez, Mauricio Pérez Abril, Neyla Pardo o Carlos Vasco, entre otros; sin embargo sus discursos no han penetrado en las aulas como se esperaría.

5 Entrevista con Leer en Red. http://www.leer.org/Recursos-Educativos/Docentes/Entrevistas/Berta-Braslavsky.

Ahora bien, para que esto se concrete en la vida escolar, los profesores del Colegio Juan Rey consideraron la conveniencia de reflexionar sobre el sentido de la escuela. Sugiere Pérez "que los docentes problematicemos nuestras prácticas y las concepciones que las subyacen, para avanzar hacia la configuración de un planteamiento didáctico" (2004). Así mismo, es fundamental para responder a requerimientos socioculturales locales y los elementos culturales universales; en la misma línea, Jurado (2008) considera que si la escuela "flexibiliza las prácticas pedagógicas y reconoce la autonomía de los docentes en la elaboración de propuestas, constituye una estrategia definitiva para la seducción de los niños y los jóvenes hacia la lectura" (Jurado, 2008). Pero no solo dependerá de los docentes, el gobierno deberá hacer aún más esfuerzo para que las propuestas no se queden en el papel o en "proclamas gubernamentales" y las campañas sobre el fortalecimiento de la lectura se conviertan en proyectos y programas que guíen las acciones pedagógicas en el aula en Colombia.

Además de lo señalado, diversos organismos internacionales han propuesto estrategias para su evaluación. Colombia participa desde 2000 en pruebas externas como PISA y el PIRSL con el ánimo de tomar decisiones y reajustar los planes y las políticas educativas. Las pruebas PISA (2000-2009) y PIRSL (2001-2011) miden las capacidades y las habilidades que tienen los estudiantes en diversas áreas del conocimiento para enfrentar problemas de la vida real, o del progreso alcanzado en la competencia lectora. Los resultados de los estudiantes colombianos son deficientes, sin embargo, investigadores, como la de Bustamante *et al.* (2000), cuestionan el esquema de evaluación diseñado por los organismos internacionales

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pretende medir la calidad de la educación básica, media y superior de los estudiantes, no obstante los bajos resultados o ante las críticas contra las directrices del MEN, los docentes oficiales o privados deben cumplir los dictados gubernamentales.

Políticas nacionales y distritales de lectura

Para responder a la necesidad de promover y fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes, el MEN estableció un Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)[6] para mejorar del nivel de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) mediante el fortalecimiento de las instituciones educativas como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores.

6 Programa liderada por el Cerlac-Unesco que propicia el intercambio de experiencias y la interacción de los funcionarios y los gestores a cargo del diseño y la ejecución de políticas y programas para la consolidación de sociedades lectoras en los países de la región.

Es así que el Distrito Capital, por medio del Decreto 133 de 2006, adoptó los lineamientos de la *política pública para el fomento de la lectura 2006-2016*, en los cuales se establecen nueve prioridades,[7] en las que se destacan el fortalecimiento de las instituciones de educación formal con el objetivo de *fomentar el diseño y desarrollo de planes institucionales de lectura y escritura.*

Por su parte, la SED exige el cumplimiento de los estándares, los lineamientos y las políticas públicas y promueve programas y proyectos encaminados a mejorar la calidad educativa que encuentran en la lectura el punto de partida. Se observa que el *Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad* corresponde a un eje transversal del plan de estudios y se define como el conjunto coordinado e intencionado de lineamientos y estrategias que fomentan la lectura, la escritura y la oralidad, en articulación con todas las áreas y grados del colegio, en cuyo diseño, desarrollo y evaluación participa la comunidad educativa.

En segundo lugar, se establece la *reorganización de la enseñanza por ciclos* como proceso de renovación de la escuela y sus prácticas de enseñanza, considerando el contexto sociocultural, la pertinencia de los aprendizajes, su integración e interacción como factores determinantes; con ello se propone que los aprendizajes estén basados en tres ejes transversales que pretenden favorecer la integración del conocimiento: *eje de comunicación, arte y lenguajes*; ejes que comprenden la escuela como un universo de lenguajes formales e informales, por lo que esta debe ser capaz de plantear prácticas para la lectura de diversidad de textos que favorezcan en los estudiantes su interpretación y el desarrollo de conceptos de las diferentes áreas.

En consecuencia, la SED diseña los *Referentes para la Didáctica del Lenguaje 2012*, planteamientos en los que propone la lectura como práctica social y cultural, cuyo propósito en el ciclo I es que "los niños se descubran lectores" y participen con sentido en las diferentes prácticas letradas por medio de las cuales pueden construir la convencionalidad de la lectura. Estas prácticas de lectura se enmarcan en la interacción de los interlocutores con los textos, determinadas por la práctica social y cultural del entorno; mediante ellas construyen identidad y se hace usuario activo de la cultura escrita. El aprendizaje de la lectura se da en un proceso de interacción que estimula el desarrollo del pensamiento y las competencias; resultando en la capacidad de interpretar y dar sentido a lo que se observa.

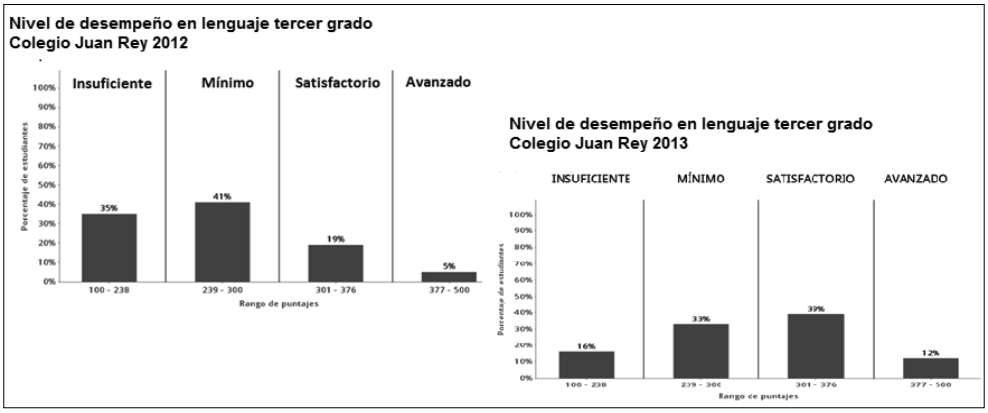
7 "1. Garantizar la atención integral al problema del analfabetismo, 2. Fortalecer las instituciones educativas en todos los niveles, 3. Fomentar la creación, fortalecimiento y desarrollo de las bibliotecas públicas, 4. Crear, fortalecer y cualificar programas de formación para docentes, bibliotecarios y otros, 5. Estimular la creación y desarrollo de programas y experiencias de lectura y escritura en espacios no convencionales, 6. Implementar y fomentar programas de lectura y escritura dirigidos a la familia y a la primera infancia, 7. Garantizar a la juventud el acceso a la lectura y la escritura y su formación como lectores y escritores autónomos, 8. Impulsar la producción de materiales de lectura de excelente calidad y promover nuevas posibilidades de circulación y oportunidades de acceso, 9. Convocar la participación de los medios masivos de comunicación tanto públicos como privados en los propósitos de esta política".

La lectura como problema en un colegio público de Bogotá

Los resultados PIRSL 2011, pruebas escritas aplicadas a niños y niñas entre los 9 y 10 años, arrojó que el 28 % y el 34 % de los estudiantes están en el nivel bajo o no alcanzaron los mínimos requeridos, en tanto, en las Pruebas Pisa, aplicada a jóvenes de 15 años, los resultados no mejoraron, ya que el 51 % de los estudiantes están por debajo del nivel mínimo de competencia (Icfes, 2013). En la misma dirección se dieron los resultados de las Pruebas Saber en competencia lectora de los estudiantes de básica primaria 3° de 2012 y 2013 en Bogotá, situación que se ha convertido en tema preocupante, tanto para docentes como padres de familia.

De acuerdo con el trabajo etnográfico adelantado en el Colegio Juan Rey IED, se encontró que los docentes desconocen las diversas perspectivas de enseñanza de la lectura y no hay apropiación de las políticas educativas, razón por la cual el proyecto pretende afectar las prácticas. Cuando las prácticas se hacen naturales en la vida docente y se deja de reflexionar sobre ellas, se convierten en actividades sin propósito ni contexto real. La ausencia de criterios comunes en el ámbito institucional impide abordar la lectura como una actividad con sentido.

Figura 1. Nivel de desempeño en lenguaje tercer grado Colegio Juan Rey



Fuente: Icfes (2012 y 2013).

La enseñanza de la lectura requiere el conocimiento en profundidad de los procesos que se desarrollan entre los elementos que conforman la compleja interrelación entre enseñar y aprender y el objeto de esta interrelación (Camps, 2001).

El PEI adopta el desarrollo comunicativo como uno de los fundamentos de la práctica educativa en el cual se vincula la lectura, bajo el título: "El desarrollo de habilidades comunicativas, desarrollo del pensamiento y valores". Sin embargo, el documento no precisa ni asume una postura teórica desde la cual se puedan abordar las habilidades comunicativas y en particular la lectura; tampoco establece criterios pedagógicos para abordar las "habilidades comunicativas" ni cómo realizarlo. Al respecto, destacamos la voz de un docente cuando dice:

> Docente 2 No, no las tiene claras. Solamente tiene claro que hay unos estándares, unos planes de estudio y cada profesor le pone su sello propio a las cosas por sus experiencias e intereses, pero no porque el colegio tenga unos procesos claros.[8]

Se infiere que no hay claridad, ni unificación de criterios en relación con la enseñanza de la lectura y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas; por lo tanto, el PEI resulta insuficiente al orientar los procesos educativos.

En el mismo sentido, el plan curricular[9] o malla curricular propone competencias generales que responden a los lineamientos y los estándares, sin tener en cuenta las características y las necesidades reales de la población estudiantil; reflejado en un plan de estudios de lengua castellana con vacíos teóricos, pedagógicos y didácticos. Lo anterior se confirma en las respuestas de los docentes a la pregunta: ¿considera que el colegio tiene establecidos procesos, didácticas para la enseñanza de la lectura? ¿Cuáles? ¿De qué manera las integra en su trabajo?[10]: Docente 1 "No, cada docente tiene dentro de su aula sus formas y estrategias"

Al mismo tiempo, el proyecto transversal LEO (lectura, escritura y oralidad) carece de los elementos básicos que lo configuren como institucional, se implementa desde y para el área de lenguaje sin vínculos con los demás áreas lo que produce un activismo aislado que no impacta a la comunidad educativa.

Una vez caracterizado el proceso de enseñanza de la lectura en lo institucional, se propuso la concertación y la ejecución de un plan de acción, para ello se adoptó el taller como herramienta para la acción reflexiva del grupo de docentes. En este sentido se diseñaron una serie de instrumentos, uno de los cuales aportó información que permitió reconocer las prácticas de enseñanza de la lectura, así como la relación de esta con los objetivos de enseñanza trazados.

8 Extraído de entrevista aplicada a docentes.

9 El esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas. MEN

10 Entrevista #1. Docentes, Pregunta 5.

Tabla 1. Elaborada por los investigadores

¿Qué método utiliza para enseñar a leer?		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
Sintéticos	Alfabético	■	■	■	■		■	■
	Silábico				■		■	■
	Fonético	■	■	■	■	■	■	■
	Psicofonético						■	
Analíticos	Palabra clave	■	■	■	■	■	■	
	Global	■	■	■			■	
	Texto pequeño				■	■	■	
Ecléctico o mixtos, combina los métodos sintéticos y analíticos.		■		■	■		■	
Otro, ¿Cuál?								

■ Respuestas de los docentes

Se observa que se emplean diversas estrategias en la enseñanza de la lectura; estas son producto de la experiencia o del conocimiento empírico, enmarcadas en métodos sintacticistas que responden a objetivos tales como: "generar hábitos de lectura" y "alcanzar niveles de descodificación exitosa", es decir que los objetivos trazados configuran una lectura normativa y conductista.

Los talleres permitieron que los docentes identifiquen su práctica desde una perspectiva de enseñanza, es decir, reconocieron que la didáctica esta mediada por sus concepciones no solo pedagógicas, sino también políticas. Identificaron, entre otras cosas, que la enseñanza de la lectura está determinada por lo cognitivo desde lo psicolingüístico o a lo sociocultural enfatizando en aspectos contextuales (Cassany, 2008). En tercera instancia, se establecieron acuerdos colectivos, que permitieron aclarar y orientar los propósitos de la enseñanza de la lectura, estos fundamentados en la perspectiva sociocultural, plasmados en un "plan didáctico de lectura para primer ciclo" (ver figura 2).

Figura 2.

Taller N° 3. Perspectivas teóricas para la enseñanza de la lectura

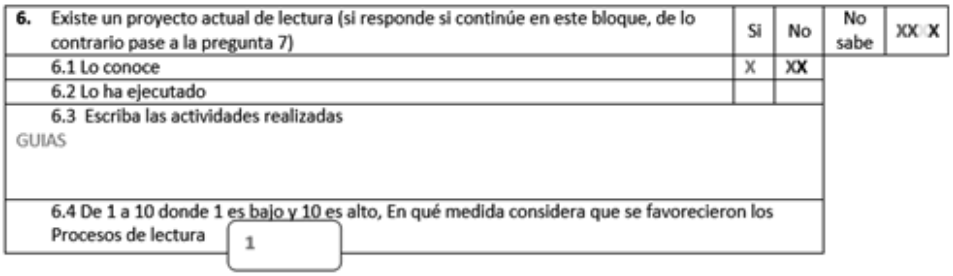
Objetivos:
Conceptualizar sobre las perspectivas que abordan la enseñanza de la lectura.
Concertar la perspectiva que fundamentara el plan lector

Actividad 3.
Reflexión
Duración: 10 minutos
Teniendo en cuenta las perspectivas abordadas en la actividad 2 (lingüística, psicolingüística, semiótica y sociocultural). Responda ¿Según su práctica educativa en qué perspectiva se ubica? Especifique los elementos que la configuran.

En la lingüística, porque se le da importancia a la pronunciación, al sentido apropiado de la palabra dentro del párrafo o la frase. Que el niño aplique la decodificación y comprenda posteriormente cualquier escrito.

Además, se pudo evidenciar que la institución educativa carece de un marco teórico y conceptual en el cual apoyar los procesos para la enseñanza de la lectura y los planes curriculares o de estudios; a ello se suma la interpretación inapropiada o poca apropiación por parte de los docentes de las políticas públicas educativas a las cuales se debe responder desde la escuela; por último, las prácticas lectoras se encuentran descontextualizadas sin tener en cuenta las necesidades sociales y culturales (figura 3).

Figura 3.



6. Existe un proyecto actual de lectura (si responde si continúe en este bloque, de lo contrario pase a la pregunta 7)	Si	No	No sabe	XX X
6.1 Lo conoce	X	XX		
6.2 Lo ha ejecutado				
6.3 Escriba las actividades realizadas GUIAS				
6.4 De 1 a 10 donde 1 es bajo y 10 es alto, En qué medida considera que se favorecieron los Procesos de lectura 1				

El equipo concluyó que la pedagogía de la lectura no puede reducirse a prácticas tradicionales, mecánicas o instrumentales; nuestra realidad es un universo de múltiples y diversos textos, no es posible interpretar el mundo con un único lenguaje. Se hicieron visibles las políticas internacionales, nacionales y distritales, así como los diferentes planes y propuestas con la urgencia de mejorar la calidad de lectura de los niños y niñas, en comprensión a la realidad social y cultural a la que están enfrentados. Dicho esto, las propuestas están dadas desde una perspectiva sociocultural de la lectura; en este sentido queda la tarea de construir un plan que responda al diseño y la implementación de prácticas que contribuyan a renovar la enseñanza de la lectura en el Colegio Distrital Juan Rey IED.

Referencias

Barthes, R. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Braslavsky, B. (2004). ¿Primeras letras o primeras lecturas? : una introducción a la alfabetización *temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bustamante, G. y Díaz L. Políticas educativas y "Evaluación de la calidad" Este artículo hace parte de la investigación "Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje: el Distrito Capital frente al resultado nacional", financiada por el IDEP para la

vigencia 1999-2000. http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_07pres.pdf, recuperado el 15 de marzo de 2014.

Bustamante, G. y Jurado, F. (1993). La evaluación oficial del área de lenguaje. *Revista Educación y Pedagogia, Medellin, Universidad de Antioquia, 10-11.* : pp. 94-106

Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico. *Infancia y aprendizaje, 62/63*.

Camps, A. (2001). Introducción. En A. Camps (Coord.). El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó.

Camps, A. (2013). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Revista Lenguaje, 32* (7). Recuperado de http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=32.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas.* México: Ríos de Tinta.

Cuevas, A. y Vives, J. (2005*). La competencia lectora en el estudio Pisa. Un análisis desde la alfabetización en información. Anales de Documentación*, *8, 51-70*. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63500804.

Eco, U. (1972). *La estructura ausente: introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.

Eco, U. (1990). *Los límites de la interpretación.* Barcelona: Lumen.

Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio psicolingüística. En *Textos en contexto 2, Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Greimas, A. (1976). *La sémiotique du texte*. Paris: Seuil.

Icfes (2013a). Estudios e investigación. Informe de resultados para Colombia en PIRLS 2011. Recuperado de http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pirls.

Icfes (2013b). Estudios e investigación. Informe de resultados para Colombia en PISA 2009. Recuperado de http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa.

Jolibert, J. y Christine S. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*, 89-106.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). Lineamientos curriculares para la lengua castellana, Bogotá, MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002). Estándares para la excelencia en la educación: estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental para la educación preescolar, básica y media. Documento de estudio.

Pérez, A. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Revista Lenguaje, 32*, 71-82.

Pérez, A. y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en primer ciclo*. Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito.

Ramírez Caro, J. (2013). Tres propuestas analíticas e interpretativas del texto literario: estructuralismo, semiótica y socio crítica. *Revista Comunicación, 12* (2) (23), 76-95.

Rodríguez, L. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En *De los énfasis del doctorado interinstitucional en educación. Perspectivas epistemológicas, culturales y didácticas en educación en ciencias y la formación de profesores: avances de investigación educación en ciencias*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-70). Buenos Aires: Proyecto Editorial Lectura y Vida.

Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario. Tres componentes en la noción de alfabetismo. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 6*, 53-62.

Vasco, C. (1993). ¿Logros, objetivos o indicadores de evaluación? *Revista Alegría De Enseñar, 39*, 40-48.

El papel del relato en la enseñanza de las ciencias naturales

Claudia Rocío Tavera González

Introducción

La premisa básica de esta investigación es la de considerar los relatos en la enseñanza de las Ciencias Naturales a partir del papel que desempeña la narración en la configuración de sentidos y en la articulación entre experiencia de vida y conceptos propios de la disciplina.

La utilización de la narración como herramienta para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje permite el uso de los relatos en la trasmisión de saberes y la adquisición de nuevos conocimientos, de allí que algunas de las investigaciones rastreadas estén enfocadas a innovar, utilizando la narrativa en campos diferentes a la lingüística y que le apuesten a fortalecer los lazos con las demás áreas del conocimiento.

El artículo presenta las investigaciones sobre enseñanza de la narrativa y destaca, en primer lugar, su valor como dispositivo que les permite a los seres humanos adquirir conocimiento, comunicar, y tener conciencia del mundo que le rodea; y en segundo lugar, muestra el uso de la narración como recurso didáctico en los procesos de enseñanza. Luego se presenta la metodología empleada con mayor recurrencia en las investigaciones. Posteriormente, se incluye el análisis de la intervención didáctica con algunas conclusiones parciales.

El relato como herramienta de aprendizaje de estudiantes de educación inicial, básica y media: un estado del arte

En la actualidad, existen varias investigaciones educativas enfocadas a la enseñanza de la narrativa y al estudio del manejo que los docentes hacen del relato, como herramienta constructora en el proceso de enseñanza. La ubicación de los antecedentes investigativos de este estudio tuvo como rango de búsqueda los últimos nueve años (2006-2014),

realizados en Argentina, Colombia, México, España, Venezuela y Chile. Los documentos rastreados fueron artículos de investigación, tesis de maestría y tesis doctorales.

Los problemas investigados

Un primer grupo de trabajos rastreados se ocupan de la narración como dispositivo que les permite a los seres humanos adquirir conocimiento, comunicar, elaborar nuevas representaciones de las cosas y tener conciencia del mundo que le rodea (Chacón, 2012; Benítez, 2008; Alfonso, 2010.) Al respecto, Alfonso afirma que narrar es

> […] un instrumento discursivo a través del cual cada individuo organiza sus pensamientos y los da a conocer a los demás, en una relación temporal-espacial de prospección y retrospección. Narrar permite que se haga del universo un espacio habitable e imaginable hasta sus últimas condiciones. Se participa en el mundo, se experimenta, se conoce, se analiza y se cuenta a quienes nos rodean la percepción profunda, he ahí la lógica encerrada en el significado que guarda la narrativa. (p. 50)

En esta afirmación es importante destacar la concepción de la narración como un instrumento discursivo que por su potencial para organizar pensamiento y para la proyección del espacio temporal resulta vital en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta es justamente una condición que nos permite apoyarnos en ella y fundamentar la experiencia de investigación que estamos desarrollando.

En otro grupo de trabajos se destaca la narración como recurso didáctico en los procesos de enseñanza (Victorino, 2011; Ortiz, 2008, Álvarez, 2011.) Por esto es importante considerar como afirma Bruner (2004) que el pensamiento narrativo "se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcaron su transcurso" (p. 25). En esta línea se enfatiza en la importancia de la narración en la vida de los seres humanos, en la relación que existe entre ella y el conocimiento, en la posibilidad de ver las narraciones orales como instrumentos de adquisición y transmisión de conocimiento, en especial, en la educación inicial, ya que este proceso es progresivo y cada vez se puede ir enriqueciendo y reconstruyendo, para que sea duradero y trascendente en la vida del individuo.

Por otro lado, el dinamismo de la humanidad a través de los tiempos provoca que los relatos se resignifiquen de acuerdo con el contexto histórico, geográfico y cultural. Aquí se pretende hacer de los relatos orales relatos escritos, porque en la oralidad subyacen muchos elementos que dotan al hombre de existencia, no es acabar con la oralidad, sino capturarla ponerla en un medio escrito, para permitirle al universo escritural comprender la forma como la narración vincula maneras de representación, ya que la narración es una facultad natural del ser humano y, de esta forma, las narraciones pueden trascender en la sociedad por mucho tiempo y no dependerán de los diversos factores que involucran al individuo y su existencia.

Las investigaciones de Victorino (2011), Meza (2008), Dávila (2011), Aguirre (2012) y Chacón (2012) coinciden en los aportes teóricos de McEwan y Egan, quienes visualizan que "La narrativa nos ayuda a llegar a comprender mejor la enseñanza, a vislumbrar nuevas vías de investigación y a elaborar nuevos métodos para mejorar la práctica docente" (1998, p. 20). La implementación de los relatos como herramienta de los docentes para la enseñanza resulta innovadora y les permite a los estudiantes fortalecer sus capacidades de lectura y escritura.

Varias investigaciones resaltan el relato como elemento clave para la transmisión de saberes en las aulas de clase, en su mayoría se enfocan en los estudiantes más pequeños en edades que oscilan entre los 5 a 10 años de edad, ya que consideran que en esta etapa de la vida los seres humanos podemos adquirir con mayor facilidad conocimientos y reconstruir los saberes previos (González, 2007; Vergara, Balbi y Schierloh, 2010; Aguirre, 2012; Plana, Silva y Borzone, 2011; Meza, 2008), desarrollar las habilidades comunicativas que propician la ampliación de su lenguaje.

El papel de la narrativa en el aula

Dentro de los trabajos investigativos interesados por la narrativa en el aula se destacan los realizados por Victorino (2011), Meza (2008), Dávila (2011), Aguirre (2012) y Chacón (2012.), en los cuales se toma como punto de referencia la idea de ver la narración como una herramienta útil en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto se tiene cuenta lo expuesto por McEwan y Egan (1998), quienes consideran que:

> Las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y las posibilidades del ser humano, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de la narrativa consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje. Necesitamos aprender más de la narrativa y del papel que desempeñan las narraciones en la educación. (p. 18)

Por lo tanto, es importante que mediante la narrativa y por medio de relatos se pueda llegar a cumplir con los objetivos de la educación y sentir que la labor docente es una profesión que contribuye a la construcción de una sociedad sólida en conocimientos y valores.

Por otra parte, estas investigaciones tienen en cuenta el aspecto cognitivo y su relación con la narración, basadas en Bruner, quien afirma:

> Hay dos maneras de funcionamiento cognitivo, dos formas de pensamiento, cada una con su forma de ordenar la experiencia y construir la realidad. Son complementarias pero irreductibles; todo intento de someter o ignorar una a expensas de otra impide capturar la rica diversidad del pensamiento […] Un buen relato y un buen argumento pertenecen a clases diferentes. Ambos pueden usarse para convencer a los demás. Pero son convencimientos distintos: los argumentos nos convencen de su verdad; los relatos de su semejanza con la vida. (p. 11)

Esto ratifica la idea de incluir el relato en otras áreas diferentes a la lingüística, el relato como la posibilidad de acercar el conocimiento con la realidad.

Leer relatos en el aula de clase ayuda a lograr los objetivos de los programas de estudio. Al respecto, McEwan y Egan (1998) justifican la presencia de los relatos en el aula cuando afirma:

> No deja de ser paradójico que, partiendo de mi interés por la fantasía de los niños, llegue a la conclusión de que un currículo más académico resulte más adecuado para los primeros años. Quiero insistir en que las capacidades imaginativas de los niños no solo encuentran aplicación en los relatos fantásticos, sino que también crecen y se desarrollan cuando se aplican a la historia, las matemáticas y las ciencias. (p. 33)

El uso consciente e intencionado de los relatos contribuye a fortalecer los procesos cognitivos y lingüísticos de los estudiantes. De acuerdo con las hallazgos de las investigaciones rastreadas se determina que la capacidad de narrar se pone en marcha mediante la lectura y la producción de narraciones en el aula de clase, cuando se plantea un tema o un problema porque este, según Bruner:

> […] es el motor de la narración y la justificación para llegar a un púbico con una historia. Es el olor a problema lo que nos lleva a buscar los constituyentes relevantes o responsables en la narración, para convertir la Problemática cruda en un Problema controlable que se pueda manejar con temple procedimental… Permitamos que esos problemas y nuestros procedimientos para pensar en ellos sean parte de lo que se hace en la escuela y en el trabajo en el aula. (p. 116)

Estas situaciones o problemas planteados deben estar relacionados con el contexto de los estudiantes, debe ser de su interés para generar curiosidad y propiciar la producción de buenos relatos.

Una aproximación a las perspectivas de enfoque de los diseños metodológicos

Desde otra perspectiva, en el estudio del estado del arte se evidencio que la metodología empleada con mayor recurrencia en las investigaciones es de enfoque cualitativo, porque les permite construir descripciones más detalladas y completas de una situación,

con el fin de explicar esa realidad subjetiva, que subyace a la acción de los miembros de la sociedad; propone un abordaje reflexivo e interpretativo del mundo de la escuela y de sus prácticas, mediante la escritura y la lectura de relatos pedagógicos por los docentes. El enfoque cualitativo se orienta a la comprensión de una realidad social compleja que hace parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En algunas investigaciones desde enfoque cualitativo se buscó por medio de estudio de casos describir y examinar a profundidad los aspectos fundamentales de las variables estudiadas. El estudio de casos empleado fue de carácter descriptivo, múltiple. Por otra parte, el enfoque mixto está presente en algunas de las investigaciones rastreadas, que imbrica los métodos cuantitativo y cualitativo, integra aspectos del análisis cuantitativo y cualitativo durante el proceso de investigación y permite alcanzar más profundización sobre el objeto de estudio.

Análisis intervención didáctica: relato de una experiencia

La implementación del relato en la enseñanza de las ciencias naturales permite que los docentes vislumbren, junto con sus estudiantes, nuevos caminos de conocimiento, comprensión y mayor compromiso en la adquisición del conocimiento, reconozcan la importancia de los relatos en la enseñanza, ya que los buenos relatos son interpretativos, memorables, funcionales y entretenidos, permiten que los estudiantes centren su atención en los conceptos; además, es un instrumento transformador, que permite comprender el mundo de nuevas maneras y ayudan a comunicar ideas a otros.

El proyecto de investigación "El papel del relato en la enseñanza de las Ciencias Natrales" se centró una perspectiva epistemológica: el construccionismo. La interacción permanente entre sujeto y el objeto, del docente en Ciencias Naturales y los estudiantes de grado cuarto de educación básica primaria, durante el periodo 2013-2014.

Se partió de la organización de secuencias didácticas del modelo de Camps (2003), quien enfatiza que

> […] para aprender a leer y escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos. (p. 30)

Con estas secuencias se realizó seguimiento al uso de las narrativas para la enseñanza de conceptos en ciencias naturales, con lectura y escritura de textos. La propuesta de

intervención se basó en los lineamientos curriculares ciencias naturales y educación ambiental planteados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Estas secuencias permitieron fundamentalmente promover en los estudiantes la lectura y la construcción de relatos con temas del área, además de fomentar la creatividad, analizar el hecho de que los niños aprenden, porque establecen relaciones y encuentran elementos de comprensión y vínculos afectivos con el mundo que los rodea. Por lo tanto, no hay que desconocer que esta forma natural de aprendizaje tiene un valor muy importante para los niños, puesto que los lleva a relacionarse con el mundo y a satisfacer sus necesidades de una manera placentera, agradable, lúdica y llena de afecto.

Para iniciar a plantear la propuesta de intervención se realizó una búsqueda minuciosa de relatos relacionados con temáticas de Ciencias Naturales, después de consultar varios relatos, llegó a mis manos el libro *Colombia mi abuelo y yo*, de Pilar Lozano. Los relatos de esta periodista era lo que se estaba buscando; se seleccionaron cuatro capítulos para la elaboración de las secuencias didácticas: "Cómo llegaron a Colombia el roble, el pájaro carpintero y miles de animales más"; "En Colombia corren muchos ríos: algunos son negros, otros son blancos"; "Quiero ser díscolo y soñador, como los hombres que esculcan el universo"; "Nuestro planeta tierra da vueltas y vueltas".

Para la implementación de la primera secuencia se partió de la lectura del relato, "Cómo llegaron a Colombia el roble, el pájaro carpintero y miles de animales más". Con base en esa lectura, se les planteó a los estudiantes preguntas como: ¿qué mensaje le deja ese relato?; ¿cómo se relaciona el relato con el cuidado y protección del medio ambiente?; ¿es correcto lanzar piedras a las aves y sus nidos?, con la finalidad de trabajar los conceptos de las relaciones de la especie humana con las demás especies vivas y con los seres no vivos. Las características biológicas y psicológicas de personas y animales, y sus relaciones con el entorno.

A modo de ejemplo: un estudiante contestó a la primera pregunta: "Que no debemos matar a los animales". Se relacionó como parte del problema y al mismo tiempo reconoció que sus acciones perjudican a los demás seres. A la segunda pregunta contestó: "no matar a los animales, no cazarlos, no talar los árboles y cuidar a los animales en vía de extinción"; realizó un lista de causas que perjudican la conservación del medio ambiente. Y a la tercera pregunta contestó: "no, porque les estamos causando daño y los podemos matar"; en esta respuesta el estudiante asumió una posición de conciencia ecología, reconoció mediante la lectura del relato la responsabilidad de los seres humanos en la preservación de los recursos naturales.

En otra actividad, se les pidió a los estudiantes que escogieran uno de los animales que se encuentran en vía de extinción y escribieran un relato; en los relatos que construyeron los niños se evidenció la influencia de la narrativa en el ser humano, ya que por medio de ella cada niño pudo expresar sus emociones y valores éticos en relación

con el mundo que lo rodea. En palabras de Hunter McEwan y Kieran Egan (1998) "Al concentrarnos en la narrativa en la educación alentamos la esperanza de devolver así al contenido del currículo, y a otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, las emociones humanas; solo ellas, en efecto, pueden brindarnos significación y realización" (p. 10). Más todavía, la narrativa puede aportar a la reconstrucción de un sujeto capaz de desenvolverse en la actual realidad social.

Además, los relatos se convierten en un recurso innovador en la labor del docente, que puede aportar a mejorar su quehacer diario y a cautivar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, proporcionando herramientas que les permita desenvolverse en diferentes áreas del conocimiento, ampliar su creatividad y entendimiento del mundo en el cual se encuentran inmersos, y el cual deben construir y transformar.

Conclusiones

Leer y producir relatos en el aula se constituyen en valiosos elementos para la formación lingüística y estética, al permitir manifestar las múltiples posibilidades de estructuración y reestructuración de los recursos de la lengua, tanto al servicio de la imaginación como de la actividad comunicativa o discursiva. En consecuencia, experimentar la composición de narraciones ayuda a comprender la escritura como una tarea de representación de significados y de libre expresión personal.

La lectura y la escritura de relatos pueden ser estimuladas antes y en distintos momentos de la composición en el aula. Emprender la lectura y la escritura de relatos exige tener la representación mental de lo que se desea comunicar, esto le permite al estudiante visualizar lo que va a narrar y lo prepara para escribir, con ideas propias acerca de un tema, sin importar el área. Además, producir relatos permite fortalecer las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.

Los relatos son herramientas que los docentes pueden utilizar para enriquecer su quehacer pedagógico y dar sentido a la experiencia, usándolos en la construcción de conocimientos de las ciencias naturales y brindándoles a los estudiantes la posibilidad de ampliar conceptos básicos del área por medio de la narrativa y a la vez practicando habilidad lectora con la constante lectura de relatos y la habilidad escrita con la elaboración de relatos , estos son elementos fundamentales para mejorar el proceso de aprendizaje.

Referencias

Aguirre, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere Artículos arbitrados, 53*, 83-92.

Alfonso, T. O. (s. f.). La interacción con los lenguajes en el contexto escolar: l caso de las narrativas. En Repositorio Universidad Nacional. Recuperado el 5 de junio, de http://www.bdigital.unal.edu.co/3033/.

Álvarez, G. F. (s. f.). *Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación*. Recuperado el 18 de mayo de 2013, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.746/te.746.pdf.

Álvarez, H.A. (s. f.). *Caracterización de la escritura de textos narrativos mediada por un programa de reconocimiento de voz y un procesador de textos en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, en Biblioteca digital Universidad de Antioquia*. Recuperado el 20 de octubre de 2013, de http://tesis.udea.edu.co/dspace/handle/10495/1254.

Benitez, F. R. (2008). La evaluación de las narraciones escritas: una perspectiva holística focalizada. *Enunciación, 13*, 28-37.

Bruner, J. (1991). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1991*). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madird: Alianza.

Camps, A. (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Chacón, C. A. (s. f.). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad. En Repositorio Universidad Nacional. Recuperado el 5 de junio de 2013, de http://www.bdigital.unal.edu.co/7028/.

González, G. J. (2007). Las narraciones y la tradición oral en el aula de preescolar. *Dialnet, 4*, 129-136.

Guerrero, G. S. (s. f). Análisis sociolingüístico de las diferencias de género en narraciones de experiencias personales en el habla juvenil de Santiago de Chile. En Repositorio Académico Universidad de Chile. Recuperado el 20 de octubre de 2013, de http://www.captura.uchile.cl/handle/2250/130033.

McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Meza, R. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Revista Digital Universidad de la Salle, 51*, 59-72.

Ortiz, N. (s. f.). *Formación investigativa y subjetividad narrativas de resistencia*. Colombia. Sistema de Bibliotecas. Universidad Antioquia Biblioteca digital. Recuperado el 20 de octubre de 2013, de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/handle/10495/29.

Plana, M., Silva, M. y Borzone, A. (2011). Habilidades discursivas y representaciones mentales en niños pequeños. *Lenguaje, 39*, 365-394.

Valbuena, E. y Valbuena, N. (2012). Evaluación formativa y auténtica de la narración oral. *Enunciación, 17* (1), 77-94.

Victorino, R. (s. f.). ¿Narrativa digital o digitalización de la narrativa? En Repositorio Universidad Nacional. Recuperado el 15 de octubre de 2013, de http://www.bdigital.unal.edu.co/5218/.

Los cuentos con-sentidos para los niños

Mónica del Pilar Bohórquez Pinto

Introducción

La práctica cotidiana de la lectura literaria en el entorno escolar únicamente se toma como un medio estrictamente didáctico, olvidándose de ver en la literatura una experiencia de disfrute que permite acercar los textos al niño-lector y al contexto, desde diferentes miradas. Por esta razón existe una gran necesidad de indagar otras perspectivas en la manera de acercar los niños de segundo ciclo a los textos literarios.

El trabajo se ocupa de leer la escuela con-sentidos literarios, partiendo del significado que se le pueda dar a la experiencia literaria, como una posibilidad de transformación del lector (en este caso los niños), en relación con el componente afectivo, ético , estético y multisensorial, lo cual permite valorar la literatura infantil en el contexto escolar, en especial en el segundo ciclo, como un arte, una fiesta donde el niño vive, disfruta y pregunta con su curiosidad natural; como un instrumento de cultura y una fuente de placer y de construcción de significado para la vida de los pequeños pensadores.

Para el efecto se entiende lo multisensorial como otra perspectiva teórica en relación con el acercamiento de los niños a la lectura literaria, porque los libros se convierten en un objeto, con una esencia que puede sentirse desde el tacto, el oído, el olfato, hasta llevarla a los pensamientos, los sentimientos y las emociones.

En respuesta a este interés investigativo, el presente artículo dará cuenta de estos aspectos, tanto en el plano teórico como en el análisis de las experiencias de aula, con el propósito de demostrar cómo esa parte olvidada de la lectura, que es la posibilidad de tocar todos los sentidos, viene a potenciar significativamente la comprensión, la apropiación y la vivencia de este proceso, que es una de las demandas que se le piden a la escuela.

En este documento, la investigación se organiza inicialmente con una aproximación teórica en diálogo con las experiencias de aula; un segundo aspecto revelará una

perspectiva analítica de los avances que se han hecho hasta el momento con el trabajo de campo; por último, se presentarán algunas conclusiones anticipadas de una investigación que aún no termina.

La teoría en diálogo con las experiencias de aula

Al elegir un diseño de investigación en el aula como propuesta metodológica, que en este caso particular favorece la recolección de información para el trabajo investigativo, se elige una postura que acerca experiencia estética y conocimiento científico. Peter Woods, en su libro *La escuela por dentro* (1987), hace alusión a este factor de la siguiente manera*:* "Es un proyecto creativo, artístico, estético, igual que algunos aspectos importantes del trabajo de un docente. Ambas cosas en conjunción (la ciencia y el arte) adquieren una fuerza considerable, como sucede también en la enseñanza" (p. 142).

En relación con la intervención propiamente dicha, esta se ha desarrollado con "talleres literarios", como un valioso espacio para proponer actividades didácticas que favorezcan aprendizajes con sentido y, a su vez, permitan recolectar una información objetiva acerca de experiencias de trabajo con la literatura infantil en el aula y sus formas de manifestarse en la dimensión estética, teniendo en cuenta la relación del niño con su entorno personal, social, cultural, histórico. Teresa Colomer (1990), Gemma Lluch (2001) y Gianni Rodari (1999), desde el sentido de lo literario; Debora Chomski (2010) y Víctor Moreno (2004), desde lo multisensorial, han proporcionado elementos trascendentales en el momento de crear y poner en marcha los talleres literarios. Desde esta perspectiva Rodari (1999) dice:

> Yo espero que estas páginas puedan ser útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor liberador que puede tener la palabra. El uso total de la palabra para todos" me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo. (p. 2)

Por su parte Teresa Colomer (1990) dice:

> Uno de los aspectos más importantes de la educación literaria en la escuela, consiste en enseñar a hablar sobre los libros. Hablar sobre lo que se lee es algo indispensable para construir sentido Hablar con los demás obliga a argumentar, pensar, volver sobre el texto, sospesar las opiniones ajenas y llegar más allá de la interpretación propia. (p.134)

La autora evidencia la manera como las narraciones infantiles permiten una continua construcción de sentido. Con base en esa intención, es muy importante su obra, la cual hace énfasis en el uso de los textos literarios en la escuela y la manera como docentes y estudiantes pueden disfrutar de la literatura en sí misma. Esta interacción permite

conocer y al tiempo tomar como punto de partida, el sentido que dan la escuela y el estudiante a los textos literarios, y el punto de vista de las mismas obras y sus autores.

De qué manera una frase, una palabra, que surge a partir de un texto que el niño ha leído, le permite dar sentido a las experiencias vividas en su entorno. Así lo afirma Bettelheim (1977) cuando expresa: "si deseamos vivir no momento a momento sino siendo realmente conscientes de nuestra existencia, nuestra necesidad más urgente y difícil es la de encontrar un sentido a nuestras vidas" (p. 43).

Para reflexionar en este diálogo entre los avances teóricos y las situaciones vividas en el aula, es importante hacernos la pregunta ¿qué significa el acto de leer? Aparentemente, es una simple pregunta y la primera sería una simple respuesta: leer consiste en recibir, descifrar y extraer una información contenida en un texto. Pero esta pregunta tiene mucho de profundidad y de posibilidad para el análisis.

Como lo manifiestan Ferreiro y Teberosky (1995), la lectura, más que un acto de extracción de información, es un acto de búsqueda y permanente construcción de significado. Leer permite crear y recrear la propia vida, al reflejar sentimientos y pensamientos de aquello que se lee, en el entorno cercano, en la interacción con los demás. Para Louise Rosenblatt (1978):

> […] la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. (p. 22)

Una afirmación como esta en efecto produce ese momento especial, que se evidencia en una situación de aula cuando los niños expresan sus reacciones frente a aquello que leen y lo hacen mediante sus preguntas, sus respuestas, sus gestos, su expresión corporal, etc. Los niños asocian las situaciones reales del momento, con expresiones alusivas a la lectura. Estas preguntas reflejan la manera como los niños establecen un diálogo entre el texto y su cotidianidad. En la tabla 1 se evidencia un ejemplo de estas vivencias en los niños.

Este momento especial en el cual el niño-lector, interactúa con un texto, en un contexto determinado, Rosenblatt lo denomina "lectura estética", donde lo privado, el mundo de las emociones y los sentidos sean la base humana de la sensibilidad literaria. Este aporte simultáneo y recíproco entre el lector y el texto hace que cada sentido sea único y particular porque se presenta en un contexto concreto y en un momento específico.

La experiencia de la lectura literaria es un escenario que nos permite indagar por el sentido y por la interpretación del mundo y es parte fundamental en la formación del individuo en cuanto a sus emociones y sentimientos. Llevar a los niños a desarrollar

un proceso de lectura literaria, dentro del cual tengan relevancia sus emociones, sentimientos, sus miedos y soledades, en relación con el contexto, les permite muchas veces evidenciar situaciones y actitudes frente a la vida personal y familiar.

Tabla 1. Registro 1

Descripción de la actividad	Las voces de los niños (Ejemplos de algunas expresiones)	Diálogo de las voces infantiles con los teóricos
Lectura del libro *La jirafa, el pelícano y el mono*. Autor : Roald Dahl Observar imágenes y tocar muñecos de los personajes en diversas situaciones. Inicio de la lectura. Pregunta alusiva a los personajes: Si los animales pudieran hablar ¿qué crees que dialogarían?	Categoría: cognitiva (expresión escrita) ¿Quién nos cuida de la extinción? ¿De eso habla este cuento? ¿Por qué en todos los cuentos hay reyes y reinas? ¿Será que los animales huelen a algo?	Teoría de la transacción Intertextualidad

Una autora e investigadora que brinda elementos teóricos básicos, para esta propuesta, es Michéle Petit (2001), quien hace alusión al lector trabajado por la lectura y cómo esta ayuda a las personas a construirse, a hacerse un poco más autoras de su vida y su destino, aun cuando se encuentren en contextos sociales desfavorecidos.

En lo que tiene que ver con la esencia misma de los libros, esta autora hace la siguiente reflexión:

> Para que un niño se convierta más adelante en lector, sabemos cuán importante es la familiaridad física precoz con los libros, la posibilidad de manipularlos, para que esos objetos no lleguen a investirse de poder y provoquen temor. Pueden quebrarnos, echarnos e insultarnos con palabras, y también con silencios. Pero otras palabras nos dan lugar, nos acogen, nos permiten volver a las fuentes, nos devuelven el sentido de nuestra vida. Y algunas de esas palabras que nos restauran las encontramos en los libros. (p. 107)

Lo expresado por esta autora se plasma en las diversas respuestas de los niños que acompañó en el aula, y que se demuestran en la tabla 2, con sus reacciones en relación con la visita a una biblioteca pública.

Tabla 2. Registro 2

Descripción de la actividad	Las voces de los niños (Ejemplos de algunas expresiones)	Diálogo de las voces infantiles con los teóricos
Visita de los niños a la Biblioteca Pública Francisco José de Caldas – localidad Once de Suba Trabajo de aula después de la visita: Qué sentiste cuando viste tantos libros en la biblioteca?	Categorías: *cognitiva* (expresión oral) y *afectiva* (expresión corporal al hablar). "Sentí ganas de leer todos los libros de la biblioteca" (Jhon Fredy, 10 años); "una emoción muy grande y un deseo de leer todos los libros" (Kenner, 10 años); "sentí cosquillas en el estómago al ver tantos libros" (Juan David, 10 años). (Es importante aclarar que los niños no habían ido a una biblioteca)	Se reafirma lo que manifiesta Michelle Petit cuando se refiere a "la importancia de la familiaridad física precoz con los libros"

Obsérvese que las expresiones de los niños pueden ser un primer reflejo que lleven a la búsqueda y la construcción de sentido o de significado cuando se va a leer un texto literario. Los niños, con su capacidad de asombro y su natural curiosidad, están en permanente indagación por todo lo que los rodea.

¿Y cómo acercar los textos literarios a los niños? La respuesta está dada a partir de las reflexiones de la semióloga y escritora argentina Débora Chomski (2010) quien expresa que:

> […] para algunos escritores, el que no palpa los libros nunca llega a amarlos. Esto es: los libros pueden ser tratados como hojas conjuntadas, como juguetes de papel que nos sorprenden o, como objetos contundentes para arrojar directamente a la cabeza. Para otros, entre quienes me incluyo, los libros son algo más que libros: son materia casi orgánica, cargada de sueños. Entonces, cuando acariciamos estos objetos soñamos largamente. (p. 3)

El hecho que los niños tengan contacto con los libros, no solo desde los estantes, sino brindándoles la oportunidad de tocarlos, "de olerlos", de irlos haciendo suyos, puede representar una posibilidad de experimentar un mundo de sensaciones, donde el componente afectivo se hace evidente, cuando ese niño-lector descubre los múltiples sentidos del texto, mediante la experiencia de leer con los cinco sentidos, es decir, de una experiencia multisensorial.

En estos tiempos de globalización, donde todo el mundo está cada vez más al alcance de nuestras manos, gracias a las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, es necesario generar nuevas alternativas de interacción, crear nuevos lenguajes que permitan concebir y pensar la realidad social, como reafirma Jesús Martín Barbero (2002):

> […] la configuración de un ecosistema comunicativo conformado no solo por nuevos medios, sino por nuevos lenguajes, sensibilidades, saberes y escrituras, por la hegemonía de la experiencia audiovisual sobre la tipográfica, y por la reintegración de la imagen al campo de la producción del conocimiento (p. 123)

En diálogo con las vivencias del aula, y que más adelante se muestran con mayor detalle (tabla 3), estas reflexiones se hacen evidentes cuando los niños con su espontaneidad relacionan lo leído con las diversas sensaciones percibidas en la lectura. Al hacer tangible lo intangible, se puede afirmar entonces, que la literatura infantil sí puede interactuar con el lenguaje sensorial, para que los niños sigan construyendo sentido de la historia desde sus emociones y sensibilidades.

Tabla 3. Registro 3

Descripción de la actividad	Las voces de los niños (Ejemplos de algunas expresiones)	Diálogo de las voces infantiles con los teóricos
Oler, tocar y degustar un durazno; jugar a imaginar. Lectura James y el Melocotón gigante Autor Roald Dahl Ver película basada en el texto.	**Categorías**: *sensitiva* (visuales, auditivas, gustativas) y *afectiva* (gestos al expresarse). "Si yo huelo un durazno yo me acordaría del cuento de James por el dolor que sentía él y como lo maltrataban y lo hacían aguantar hambre y le pegaban, y también la gran aventura, la valentía que tuvo, y cuando en la película él decía toda la verdad sobre las tías Spiker y Sponge". **Categoría**: *afectiva* (expresión de emociones con matices de la voz). El mismo niño al leer apartes del texto, matiza su voz, según la lectura.	Experiencia multisensorial. Leer con los cinco sentidos Lectura multisensosrial La experiencia estética de la lectura no solo genera respuestas verbales o escritas, sino también gestos, posturas: los lenguajes no verbales.

En relación con la historia de James y el melocotón gigante de Roald Dahl, este sería un ejemplo del sentido que se le puede dar a la experiencia de lectura, a partir de un estímulo olfativo (oler el durazno) y audiovisual (ver la película luego de la lectura de la historia).

Por otra parte, un ambiente escolar positivo, basado en el afecto y la motivación permanente por explorar las habilidades propias del niño y le permite superar sus dificultades, genera aprendizajes significativos, para su vida personal, familiar y social. De esta manera, el proceso central de lectura de textos literarios (objeto de esta investigación), se hace más agradable y enriquecedor.

Y en esta interacción, la construcción de sentido se puede evidenciar desde la experiencia multisensorial. Existen diversas formas de interacción entre el texto y el lector; mediante palabras, imágenes, sonidos y otro tipo de sensaciones que hacen que lo literal se convierta en multisensorial; de esta manera, y como se demuestra en una de las experiencias de aula (tabla 4), previas a la lectura de un texto literario, el niño se relaciona con las historias, comunica sus emociones y disfruta espontáneamente del texto.

Tabla 4. Registro 4

Descripción de la actividad	**Las voces de los niños (Ejemplos de algunas expresiones)**	**Diálogo de las voces infantiles con los teóricos**
Concurso de baile salsa Saborear la comida preferida con salsas Lectura cuento El rey de la salsa Autor: Pedro Baquero	**Categoría**: *afectiva* (expresión de sentimientos y emociones): "Ah profe, sentido viene de sentimientos" (Brayan 11 años)	Construcción de sentido Teoría de la recepción (hacer que el mundo suspenda su sentido y dé la posibilidad de resignificación) Larrosa. Experiencia multisensorial.

Con esta pequeña reflexión, pero llena de significado, tanto para el niño como para sus compañeros y la docente investigadora, y luego de iniciar el taller para el texto "El rey de la salsa" a sus compañeros desde saborear la salsa con el sentido del gusto y con la música, se evidencia que el camino recorrido hasta ahora puede reflejar de múltiples maneras, que acercar a los niños a los textos literarios a partir de diversas experiencias con su entorno permite mostrar, desde sus expresiones, hasta sus gestos y movimientos corporales, junto con su permanente capacidad de asombro, los sentidos que los niños atribuyen a sus experiencias de lectura literaria, a partir de actividades significativas en el aula.

Al referirnos a la experiencia literaria como un arte que puede enriquecer la vida de los niños, con el fin de verla desde otra óptica, es necesario tomar los postulados de la autora Graciela Montes (1999), cuando manifiesta que: "el arte nos ayuda a entender la vida. Pero no porque los cuentos digan de otra manera ciertos asuntos o expliquen con ejemplos lo que nos pasa sino por las consecuencias que trae habitarlos, aceptar el juego" (p. 62).

El significado que se le pueda dar a la experiencia literaria, como una posibilidad de transformación del lector (en este caso los niños), en relación con el componente afectivo, ético y estético, permite valorar la literatura infantil en el contexto escolar, en especial en el segundo ciclo, como un arte, una fiesta donde el niño pueda divertirse y disfrutar cuando se acerca a los libros.

La actitud de goce que debe generar la lectura de textos literarios es la experiencia estética primordial. Al respecto, la estética de la recepción ha generado un cambio radical en las concepciones sobre la interpretación del texto, con amplias repercusiones en la didáctica de la literatura. Los aportes de esta teoría que más han influido son el descubrimiento del lector y el reconocimiento como sujeto necesario para el análisis, la comprensión y la interpretación del significado de la obra literaria, por un lado; y por otro, el concepto de literatura como medio de comunicación, como fenómeno histórico y como realidad social simultáneamente.

Para Hans Robert Jauss, la teoría de la recepción tiene como fundamento recuperar la figura del receptor; por ello propone analizar la historia literaria a partir de este, teniendo en cuenta la dimensión social e histórica de la estética y reconociendo como algo esencial el elemento del disfrute o la creatividad personal ante la experiencia estética, situada en un espacio de reflexión permanente, a partir del acercamiento con el texto. Para sustentar lo anterior y en palabras de Jauss (1986):

> […] solo en el plano reflexivo de la experiencia estética, el observador saboreará o sabrá saborear estéticamente situaciones de la vida que reconoce en ese instante o que le afectan personalmente, siempre que, de manera consciente, se introduzca en el papel del observador y sepa disfrutarlo (p. 70)

En efecto, cuando se aprecian las experiencias en el aula las manifestaciones de los niños ponen en evidencia cómo esa emergencia del lector reflexivo permite hacer acercamientos concretos al texto, como se describió en la tabla 3. La lectura del texto literario representa una oportunidad de experiencia de lo vivido, que es esencial en la formación del niño. Como lo expresa Jorge Larrosa (2004): "El saber de experiencia enseña a vivir humanamente y a conseguir la excelencia en todos los ámbitos de la vida humana: en el intelectual, en el moral, en el político, en el estético, etc." (p. 34).

Parafraseando a este autor, la lectura no significa asegurar su sentido en el mundo, sino por el contrario, hacer que el mundo suspenda su sentido y dé la posibilidad de

resignificación. Para la estética de la recepción, un texto sin la presencia del lector está incompleto, pues solo hay interacción de lo dicho con lo no dicho, cuando se actualiza plenamente en el proceso de lectura. La lectura de textos literarios lleva a la construcción de sentidos que surgen de los textos y, a la vez, refuerza la autoestima en los niños con el diálogo que pueda surgir entre los personajes de la obra y su entorno familiar o social.

Conclusiones

Si la lectura es la base de la educación y la educación es la base de una sociedad igualitaria y verdaderamente democrática, quizá la literatura infantil sea el espacio más adecuado para invitar al niño a leer, no solo con el objetivo del disfrute y la diversión, sino también de crear esa cultura literaria, que le dé un significado a su propia vida y le brinde elementos para una formación crítica y participativa, que despierte en él una conciencia ética y social.

Desarrollar experiencias agradables de lectura desde la educación básica despierta en los niños la posibilidad de lograr aprendizajes significativos que enriquecerán su bagaje formativo, al trascender de lo estrictamente académico y pasar a otra instancia donde el componente estético, tomado este último desde una dimensión afectiva y emocional, sea el eje alrededor del cual giren todos los aprendizajes.

Estos avances de investigación pretenden brindar elementos que favorezcan la construcción de conocimiento pedagógico-didáctico en relación con el acercamiento de los niños a la lectura literaria, desde las experiencias multisensoriales, porque al trascender lo eminentemente estratégico, permite plantear reflexiones que requieren una fundamentación teórica y toda estrategia analizada produce pedagogía.

Referencias

Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid: Crítica.

Colomer, T. (1990). *La formación del lector literario. Narrativa Infantil y juvenil actual*. Barcelona: FGSR.

Chomsky, D. (2010). *En la diversidad está la clave. Aprender con los cinco sentidos. Artículo de la Escuela de Expresión y Psicomotricidad Carme Aymerich de la Secretaría de Educación del Ayuntamiento de Barcelona.*

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1995). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D. F.: Siglo XXI.

Jauss, H. R. (1986). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lluch, G. (2001). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.

Martín Barbero, J. (2002). *De los medios a las mediaciones*. México, D. F.: Gustavo Gili.

Montes, G. (1999). *El corral de la infancia*. México; Fondo de Cultura Económica.

Moreno, V. (2004). Leer con los cinco sentidos. Madrid, España: Pamiela.

Petit, M. (2001). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Rodari, G. (1999). *Cuentos por teléfono*. Bogotá: Editorial Panamericana.

Rosenblatt, L. (1978). *La literatura como exploración*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Editorial Paidós.

La movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad en el aula de lengua castellana de primaria

Carlos Arturo Vanegas Téllez

Introducción

El análisis de las concepciones iniciales de los maestros, como punto de partida en la reflexión y movilización de estas, permite indagar sobre las formas en que el profesor adopta, asume, privilegia u omite las prácticas de enseñanza sobre la oralidad con sus estudiantes. Al asumir las concepciones docentes como el conjunto de conocimientos profesionales, se establece que el maestro propone su forma de enseñanza de la oralidad no solamente a partir de su pensamiento o de sus creencias, sino también desde la misma contemplación epistemológica y didáctica de la modalidad oral del lenguaje. En otras palabras, el docente refleja en sus concepciones el conocimiento disciplinar, didáctico y pedagógico de la oralidad. El conocimiento profesional de los maestros como reflejo de la movilización de las concepciones docentes sobre la oralidad.

La presente investigación se identifica con el concepto de *conocimiento profesional de los profesores* (Porlán y Rivero, 1998), en la medida en que se asumen las concepciones docentes sobre la oralidad como reflejo de una construcción epistemológica colectiva entre estudiantes y docentes, y sobre la que los maestros reconocen y reflexionan sobre sus conocimientos epistemológicos, didácticos y pedagógicos (Delgado y Sandoval, 2001; Gutiérrez, 2011; Hernández, 2012; Porlán y Rivero, 1998). A partir de esta adopción, las concepciones docentes sobre lo epistemológico, didáctico y pedagógico de la oralidad son vistas como el reflejo del *conocimiento profesional de los profesores* y como eje fundamental para entenderlo. Más claramente: "las concepciones [docentes] se presentan como una estructura dada por el profesor a los conocimientos que son objeto de enseñanza, de donde entendemos que las concepciones forman parte del conocimiento del profesor" (Gutiérrez, 2009, p. 47).

Las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad movilizadas a partir de la especificación de niveles de gradación

Para movilizar las concepciones docentes de dos maestros de primaria de grados cuarto y quinto sobre la enseñanza de la oralidad se propone adoptar los siguientes niveles de gradación (Gutiérrez, 2011; 2012; Porlán y Rivero, 1998):

- *Nivel 1 inicial, correspondiente a las concepciones predominantes de los profesores sobre la enseñanza de la oralidad:* aquí encontramos las concepciones propias de un modelo tradicional y transmisiva. En cuanto a la enseñanza de la oralidad, este nivel involucra mayoritariamente aspectos de orden lingüístico, como hablar correctamente, el manejo de la voz, de vocabulario, la fluidez verbal y demás elementos de orden prosódico y paralingüístico.
- *Nivel 2 intermedio, correspondiente a las concepciones en transición o en movilización de los profesores sobre la enseñanza de la oralidad:* la enseñanza busca no solo lo lingüístico, sino también el uso contextualizado de la lengua oral, lo cual significa vincular lo comunicativo (Lomas, 2006); se empiezan a vislumbrar prácticas de enseñanza innovadoras que pretenden superar un modelo propiamente tradicional, aunque no siempre con claridad en relación con sus objetivos pedagógicos y didácticos.
- *Nivel 3 de referencia, correspondiente a las concepciones movilizadas de los profesores sobre una enseñanza fundamentada en prácticas de construcción social del aprendizaje lingüístico-discursivo de la oralidad:* se reconoce la enseñanza de la oralidad como modalidad multicanal que conjuga tanto aspectos lingüísticos, paralingüísticos, comunicativos y contextuales, como también aspectos de orden discursivo (Vilá, 2005, 2011; Palou y Bosch, 2005) y de interacción coconstruida de la oralidad, lo cual redunda en una enseñanza elaborada, diversificada y autónoma, cuyo propósito fundamental es superar las dificultades de los niveles anteriores y se reconocen en el *conocimiento profesional deseable*. En síntesis, se podría decir que este nivel 3 involucra la movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje desde lo cultural y social en perspectiva vigotskianas, donde las interacciones orales se dan como muestra y prolongación de la construcción colectiva del conocimiento (Miranda, 2012, p. 69).

Es importante indicar que estos niveles no deben entenderse como una progresión cerradamente lineal, fija y ascendente de las concepciones; en otras palabras, las concepciones docentes no se ajustan exacta e inamoviblemente a características dadas por los niveles propuestos; ellas no suelen ser estáticas o puras ni evolucionar siempre en línea recta y ascendente; estos niveles deben entenderse como referentes para el

investigador, para interpretar, determinar e intervenir en el desarrollo profesional de los dos maestros de lengua.

Perspectiva lingüístico-discursiva de la oralidad

La oralidad tiene diversas formas de entrada disciplinar y, por lo tanto, también es un espacio interdisciplinar. Ahora, en este trabajo, la oralidad se asume desde la perspectiva lingüístico-discursiva con un enfoque social y bajo una postura del discurso oral formal. Adicional a la dimensión lingüístico-discursiva, podemos indicar la dimensión pedagógica, social o colectiva y la humanística (Núñez, 2012) o, en el registro de Ong (1994), oralidad primaria y secundaria, lo cual da cuenta de que el concepto de oralidad es un concepto multidimensional que involucra diversas miradas.

Son recurrentes los autores que aluden a la perspectiva lingüístico-discursiva de la oralidad como referente de reflexión y acción didáctica (Gutiérrez, 2011; Núñez; Pinilla, 2011; Vilá, 2005, 2011). De igual forma, asumir el compromiso de enseñar la oralidad desde esta perspectiva implica concebir y reconocer en ella otras perspectivas presentes que la nutren y la complementan, en la visión de un desarrollo complejo de la competencia oral. Dichas perspectivas que acompañan a la perspectiva lingüístico-discursiva de la enseñanza de la oralidad obedecen a rasgos contextuales y estratégico-retóricos (Núñez y Vilá, 2011); entonces, la perspectiva lingüístico-discursiva de la enseñanza de la oralidad en la escuela involucra desde los usos lingüísticos, prosódicos y paralingüísticos, pasando por los componentes de cohesión y coherencia discursiva, el uso de los géneros discursivos orales o formas discursivas que permiten el desarrollo de un discurso oral situado, hasta incluir aspectos como contemplar los destinatarios, la intención comunicativas y el repertorio de estrategias, entre otros (Gutiérrez, 2011; Contreras, 2012; Lomas, 2006; Núñez, 2012; Pinilla *et al.*, 2011; Vilá, 2011), pero especialmente reconoce la oralidad como espacio de interacción donde los interlocutores coconstruyen todo tipo de saberes, y de saber-hacer, es decir, la interacción y la coconstrucción como una forma de cambiar cambiando con el discurso, en este caso, el oral.

Metodología de investigación

La presente investigación se ubica dentro de un enfoque cualitativo, bajo un paradigma interpretativo y utiliza la metodología investigativa conocida como investigación-acción. Como propuesta metodológica de intervención investigativa con los profesores se recurre a los talleres (Rodríguez, 2012) y las secuencias didácticas en oralidad, las cuales fueron escogidas desde las perspectivas de Dolz y Pasquier (2000) en el sentido de que estos autores son promotores del interaccionismo socio-discursivo, desde la

perspectiva social que asume la investigación sobre oralidad, y Vilá (2005) en reconocimiento de su trayectoria investigativa mediante esta propuesta didáctica al enseñar oralidad. Como objetivos prácticos, la escogencia de los talleres y de las secuencias didácticas en oralidad también permite que los docentes no solo reflexionen sobre las formas de enseñanza sobre lo oral, sino que paralelamente facilita el tratamiento de sus concepciones como maestros.

Caracterización de las concepciones predominantes sobre la oralidad y su enseñanza

Para dar respuesta a la subpregunta de investigación ¿cuáles son las concepciones predominantes de los docentes de grados cuarto y quinto de lengua castellana sobre la oralidad y su enseñanza?, a continuación (tablas 1 y 2), se muestra el tratamiento de algunos datos empíricos del discurso y la acción didáctica de los docentes participantes:

Tabla 1. Datos tomados a partir del discurso del docente (decir)

Comentarios de los maestros a partir de entrevistas sobre la oralidad, su enseñanza y su finalidad	
P1: Profesora de grado cuarto **Entrevista 20 de febrero de 2014** **Fragmento 1**: "[La oralidad] Pues es la habilidad, la habilidad que tiene el ser humano para comunicar lo que piensa y lo que siente, para expresar todos sus sentimientos […]. Yo considero que la oralidad es para que un chico llene de significado lo que él pueda trasmitir, sí, su sentir, su pensamiento". **Fragmento 2**: "Un peque [niño] en el aula de clase sencillamente, desde la forma cómo emite un juicio, lo que expresa respecto a algo, ahí mismo ya expresa su oralidad; a eso que él expresa le da un significado específico y ese discurso que utiliza así no sea elaborado califica o descalifica de alguna manera, entonces desde ahí se puede partir una cantidad de cosas; ya después las técnicas [orales]".	**P2: Profesor de grado quinto** **Entrevista 20 de febrero de 2014** **Fragmento 1**: "Oralidad es el dominio de la expresión oral, es conducir a que expresemos nuestras ideas en el acto de habla, con ciertas características de estilística propias del dominio, la manifestación propia del lenguaje de forma hablada". **Fragmento 2**: "Siempre digo que el ejemplo es la mayor cualidad o la mayor forma de enseñar oralidad, no hay de otra, el ejemplo, el generar discusión, el preguntar, esas cosas digamos que son fundamentales para enseñar". **Fragmento 3**: "Cuando salimos del colegio, lo primero a lo que nos enfrentamos es a la prueba de dominio de la lengua [oral]; cuando vamos a una entrevista [de trabajo] lo primero que observan es si nosotros tenemos buen dominio de nuestra expresión oral".

Comentarios de los maestros a partir de entrevistas sobre la oralidad, su enseñanza y su finalidad	
Entrevista 2, 25 de febrero de 2014 **Fragmento 3**: "Para la oralidad es más fácil hablar de lo que uno sabe; a mí me gusta que parta del interés de los chicos". **Fragmento 4:** "El manejo [en la oralidad] de los matices afectivos de la voz, si de pronto van a hablar yo les insisto en que vamos a cambiar la voz para impactar que si tú hablas de una cosa o la otra depende de cómo te van a contestar, depende de lo que vayan diciendo; es como el ejercicio en sí y la seguridad al transmitir…, el tono… en fin".	**Entrevista 2, 24 de febrero de 2014** **Fragmento 4:** "La parte de la oralidad debe ser aquella puesta en marcha del conocimiento que se adquirió y accionada de tal forma entonces que el estudiante, después de que empiece a interpretar lo que se le está dando a entender [a través de lo oral], tiene que saberlo manifestar". **Fragmento 5**: "Empezamos a ver los niños de quinto; que se sepan expresar, organicen sus ideas, sean coherentes con lo que están diciendo, utilicen buen vocabulario, sean organizados dentro de su discurso como tal, entonces esas cosas entran a jugar en este tipo de exposiciones, además de la forma en como está argumentando; a eso es a lo que se apunta".

Tabla 2. Datos tomados a partir de la acción de enseñanza en clase (hacer docente)

Convenciones: Profesor (P1 o P2); Estudiante(él o ella): E Estudiantes: Es	
Transcripción de fragmento de una clase	Descripción del actuar docente
Clase del 6 de marzo de 2014 P2: Voy a poner el audio cuento "El Chanchito" y no lo voy a parar. La idea es que usted se esfuerce mucho y empiece a escuchar, ¿sí? Qué es lo que tienen que hacer: van a copiar el sustantivo y el artículo, ¿listo? E1: O sea, laaaa… P2: un ejemplo… (el estudiante lo interrumpe). E1: ¡La mesa! P2: Un ejemplo: la mesa. Si le mencionan ahí (en el audio cuento) la mesa, entonces usted va a copiar el artículo más el sustantivo. Ojo… Es: (empiezan a darse ejemplos entre ellos). P2: (dirigiéndose al tablero) Voy a repetirlo acá y ojo porque esto ya usted debería tenerlo claro, ¿no? E2: No, sí, profe… (El profesor continuó explicando por otro tiempo antes de proyectar el audio cuento).	El profesor se encuentra frente a los estudiantes que están ubicados por filas y empieza a dar las instrucciones de la actividad. Luego, utiliza el tablero para ejemplificar; escribe las palabras "artículo" y "sustantivo". Continúa su explicación oral desde el mismo sitio. Luego de escuchar el cuento, el profesor sigue dando indicaciones; ubica el tablero y les muestra a los estudiantes cómo colorear los artículos con rojo y los sustantivos con verde.

Continúa

Convenciones: Profesor (P1 o P2); Estudiante(él o ella): E Estudiantes: Es	
(Después de la proyección del cuento, minutos antes de terminar la clase). P2: (…) yo acepto que usted, como estuvo concentrado copiando los sustantivos y los artículos, y no le prestó la total atención a la historia, entonces lLos estudiantes realizan comentarios entre ellos). Gracias (dirigiéndose a un estudiante en tono serio para que este enfocara su atención); entonces en la casa va a tratar de escuchar la historia de Chanchito; es un compromiso personal, porque yo, la próxima clase, voy a hacer preguntas del cuento; ahora miren aquí (al tablero), subrayen artículos con rojo…	
Transcripción de un fragmento de clase	Descripción del actuar docente
Clase del 7 de marzo de 2014 P1: Como ya averiguó que hay tres formas no personales; ahora vamos a hacer una listica (pasan unos segundos). ¿Cuáles son los que ustedes tienen? E1: El infinitivo P1: Bien, entonces vamos a escribir aquí "el infinitivo"; usted… atento… ¿Cuál es la segunda? E2: ¿El *geruntivo*? (algunos niños ríen). P1: ¡Gerundio! ¡Listo! Vamos a colocar aquí el gerundio. Como es un nombre como raro, cualquiera se puede equivocar diciendo geruntivo, gerundio, hediondo (risas); pero vamos a llamarlo gerundio ¿listo? E3: Y el "participo" (hay más risas). E4: ¡El participio! P1: (haciendo un gesto de risa) ¡Participio! ¡Muy bien! […] Bueno, ahora ¿quién sabe las terminaciones del infinitivo?	La profesora se ubica frente a los estudiantes, quienes están organizados por filas. Para dar continuidad al tema, inicia su clase con la estrategia de preguntas hacia los niños. Ellos van dando sus respuestas y la profesora las va escribiendo en el tablero, haciendo una lista y un cuadro organizador. En determinados momentos, la profesora deja de permanecer al frente y se dirige por entre las filas hasta la mitad del salón, señala a un niño y le pregunta, pero otro responde.

Fuente: elaboración a partir de diseño propuesto por Hernández (2012).

Análisis de datos empíricos: concepciones predominantes sobre la oralidad

A partir de los datos empíricos seleccionados que se muestran aquí acerca de las concepciones predominantes de los docentes sobre la oralidad y su enseñanza, se realiza el análisis que se expresa a continuación.

Concepciones que reflejan las fuentes epistemológicas sobre las cuales los maestros definen la oralidad

Para P2, la oralidad (fragmento 1) se concibe a partir de la forma "correcta de expresarse", según patrones o ejemplos que hacen alusión a elementos estilísticos: "Oralidad es el dominio de la expresión oral, [...] es conducir a que expresemos nuestras ideas en el acto de habla, con ciertas características de estilística". Esta definición se puede contrastar con una concepción marcadamente lingüística, en la medida en que privilegia patrones, reglas y estructuras y las formas de utilizarlos como muestras de un "hablar o expresarse correctamente". De igual forma, se concibe el discurso del docente (fragmento 2) como modelo de oralidad para los estudiantes: "Siempre digo que el ejemplo es la mayor cualidad o la mayor forma de enseñar oralidad" y, evidentemente, el modelo aquí es el profesor, pues es él quien "habla correctamente" o al menos quien más habla.

P2 también expresa en su discurso que la forma de concebir el conocimiento y el aprendizaje de lo oral depende de lo que el docente imparta, instruya o transmita, para que el estudiante luego lo reporte; el profesor así sabrá cuál ha sido el aprendizaje (fragmento 4): "el estudiante, después de que empiece a interpretar lo que se le está dando a entender, tiene que saberlo manifestar [a través de lo oral]". De este modo, aquí se muestra la presencia de una concepción transmisiva del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje en lo oral, ya que el profesor concibe la posibilidad de que el estudiante aprenda algo y lo manifieste de forma oral, siempre y cuando el maestro lo haya dado a entender primero.

Finalmente, en contraste, en el discurso de P2, se reconocen —a diferencia de lo expresado anteriormente— las discusiones o preguntas, lo cual podría indicar una concepción más de interacción y participación activa por parte de los estudiantes, (fragmento 2): "no hay de otra, el ejemplo, el generar discusión, el preguntar, esas cosas digamos que son fundamentales para enseñar [oralidad]".

Para P1 la oralidad (fragmento 1) es "comunicar lo que piensa y lo que siente [el estudiante], para expresar todos sus sentimientos […]. Yo considero que la oralidad es para que un chico llene de significado lo que él pueda trasmitir, sí, su sentir, su pensamiento". Aquí se observa el vínculo que establece la profesora entre la oralidad, el pensar, los sentimientos y la construcción de realidad, pues se trata fundamentalmente de que los niños y ella llenen de significado el espacio que habitan. Lo que se muestra aquí es cómo la maestra concibe la oralidad desde una perspectiva de *coconstrucción*.

Concepciones sobre las formas de enseñanza de la oralidad

P2 sostiene en su discurso que es importante para enseñar oralidad preguntar, indagar, hacer hablar los niños (fragmento 2): "generar discusión, el preguntar, esas cosas digamos que son fundamentales para enseñar". Sin embargo, en su acción didáctica

observada (ver transcripción de clase arriba) se caracteriza una situación de enseñanza diferente: en el *hacer docente* se contemplan actividades de orden lingüístico como identificar los artículos o sustantivos a partir del ejercicio de escucha de un audio cuento y estos rasgos de su enseñanza coinciden cuando afirma "utilicen buen vocabulario" o que se "sepan expresar" (fragmento 5): "Empezamos a ver los niños de quinto; que se sepan expresar, organicen sus ideas, sean coherentes con lo que están diciendo, utilicen buen vocabulario, sean organizados dentro de su discurso como tal". Ahora, precisamente la acción didáctica de P2 está más centrada en lo gramatical, y la concepción de la oralidad se centra en el discurso del maestro, es decir, su hacer en clase no permite el desarrollo oral en los estudiantes.

Finalmente, la acción didáctica de P2 no contempla varios de los rasgos orales que afirma en su decir; esos desde posibles posturas más de orden pragmalinguístico o comunicativo, expresadas precisamente allí en el fragmento 5: "sean organizados dentro de su discurso como tal"; "organicen sus ideas, sean coherentes con lo que están diciendo", o como lo indicado arriba en su discurso del fragmento 2, donde habla de "preguntar y generar discusión" con los estudiantes. En síntesis, por un lado, se presenta relación entre el discurso y el hacer de P2 en lo que respecta a las concepciones de índole lingüístico y transmisivo. Por otro lado, se presenta una brecha entre el decir en relación con el hacer en el sentido de no evidenciar en su acción didáctica algunos rasgos que asegura en su discurso como interrogar, preguntar, organizar el discurso, las ideas, ser coherente con lo que se dice, etc.

P1, en su discurso expresado respectivamente en los fragmentos 1, 2 y 3 (ver arriba), alude a la forma de expresión oral de los niños para comunicar sentimientos, pensamientos y habilidades; también valora la construcción del discurso del niño a medida que utiliza la oralidad para diversas funciones expresivas; resalta la idea de que es necesario validar los conocimientos con los que ya cuentan los estudiantes. No obstante, en la acción didáctica de clase observada (ver arriba) no hay proposición explícita de estrategias de enseñanza de lo oral más que la de trabajar con las preguntas y las respuestas predecibles en la participación de los niños.

En el discurso de P1, las técnicas orales serán momentos didácticos posteriores a la expresión oral inicial del estudiante; la intención inicial con la oralidad es que esta se manifieste a partir de lo que el niño siente y piensa (fragmento 2): "a eso que él expresa le da un significado específico y ese discurso que utiliza así no sea elaborado califica o descalifica de alguna manera, entonces desde ahí se puede partir una cantidad de cosas; ya después las técnicas [orales]". Entonces, la caracterización de la acción didáctica de P1 se enfoca en que haya participación oral por parte de los niños mediante las preguntas cuyas respuestas ya son esperadas. En palabras similares, el objetivo inicial y más importante es que los niños de todas formas se puedan expresar, puedan parti-

cipar oralmente así sea dando este tipo de respuestas. La forma anterior de proyectar la enseñanza de la oralidad muestra que P1 favorece la participación y expresión de los niños en lo oral; pero, aunque es válida, no necesariamente puede catalogarse como una propuesta didáctica organizada ni definitiva: hay ausencia de elementos de orden comunicativo y de orden discursivo.

No se puede valorar una clase desde una concepción comunicativa solo por el hecho de que los niños se expresen oralmente y menos con respuestas o comentarios predecibles. Tampoco se puede valorar una clase desde las propuestas didácticas con los géneros o formas discursivas orales solo por el hecho de que los estudiantes están en un momento de pregunta y respuesta. Aunque la expresión oral de los niños mediante las preguntas y las respuestas es evidentemente una acertada forma discursiva de promover esa expresión, la clase necesita de propuestas más elaboradas que exploren lo didáctico y que favorezcan una enseñanza y una evaluación más prolongadas o sistemáticas de la oralidad. Probablemente, en este sentido se necesita la presencia de estrategias didácticas que promuevan no solamente lo lingüístico, sino también lo discursivo, lo comunicativo y lo contextual en conjunto, y una forma para ello se puede encontrar en lo que precisamente P1 alude que viene después: la formas discursivas orales (para P1 las técnicas orales): "a eso que él expresa le da un significado específico y ese discurso que utiliza así no sea elaborado califica o descalifica de alguna manera, entonces desde ahí se puede partir una cantidad de cosas; ya después las técnicas [orales]" (fragmento 2). Finalmente, en contraste, hay presencia de concepciones lingüística y paralingüística por parte de P1, al no apartar ni de su discurso ni de su acción didáctica rasgos característicos (fragmento 4): "El manejo [en la oralidad] de los matices afectivos de la voz, si de pronto van a hablar yo les insisto en que vamos a cambiar la voz para impactar que si tú hablas de una cosa o la otra depende de cómo te van a contestar, depende de lo que vayan diciendo".

Concepciones sobre las finalidades de la enseñanza de la oralidad

Referente a las finalidades a partir de la enseñanza de la oralidad, para P2 resulta importante desarrollar hablar correcta y fluidamente, sobre todo pensando en que el estudiante, cuando termine su bachillerato, se enfrentará al mundo laboral y el uso de la oralidad será decisivo para su futuro profesional (fragmento 3): Entonces, la finalidad pedagógica sobre la oralidad se puede interpretar aquí, por un lado, ampliamente como la proyección de la facultad humana que le permite al sujeto desenvolverse en las diversas esferas sociales, en este caso en el ámbito laboral. Esta concepción nos permite ver que la oralidad no es solamente un tema de clase para cubrir, sino que también es una actividad del lenguaje para el mundo y la vida misma. Pero, por otro lado, desde

la idea de "pruebas de dominio de la lengua oral" o "buen dominio de nuestra expresión oral en una entrevista de trabajo", la oralidad se interpreta estrictamente desde la competencia laboral y la competencia comunicativa oral, para obtener buenos empleos, lo cual muestra una concepción instrumentalizada de su enseñanza. Por su parte, P1 considera más las finalidades de la oralidad (fragmento 1), como expresiones del ser que se llena de sentido con lo que expresa (Isaza y Castaño, 2012). Pero, en contraste con esta concepción de co-construcción del ser mediante lo oral se necesita más que la sola posibilidad abierta en el aula de clases de que los niños expresen su oralidad con sentido. No basta con tener una concepción de la oralidad como esta para garantizar que el niño llene de sentido su expresión oral; para que esta concepción de oralidad sea una realidad materializada se necesita que didácticamente esté fundamentada, y en este punto, P1 no hace alusión.

Contraste entre el discurso y la acción didáctica del profesor en la caracterización de sus concepciones predominantes sobre la oralidad

Las concepciones predominantes de los maestros sobre la enseñanza de la oralidad se caracterizan en su discurso y su hacer en clase y estos en relación con los niveles de gradación propuestos para la movilización de las concepciones. Los participantes P1 y P2 se encuentran ubicados en la siguiente tabla, a partir del análisis de los datos empíricos mostrados anteriormente:

Tabla 3. Niveles de gradación para la caracterización de las concepciones docentes predominantes sobre la oralidad

Niveles de gradación de la oralidad	Discurso del docente (entrevistas)	Acción de enseñanza en clase (observación de clases)
Nivel 1	La oralidad se transmite de forma directa por el profesor como conocimiento elaborado para que el estudiante dé cuenta de él (P2).	No se propone la oralidad como objeto de enseñanza o se enseña sobre oralidad apelando principalmente al discurso del docente o a las prácticas que involucran ocasional y aisladamente alguno de sus niveles o rasgos característicos (P2; P1, parcialmente).

Niveles de gradación de la oralidad	Discurso del docente (entrevistas)	Acción de enseñanza en clase (observación de clases)
Nivel 2	La oralidad se construye a partir del conocimiento previo de los estudiantes, estimulando la expresión libre del pensamiento y la creación propia de significado mediante prácticas orales (P1).	Se enseña oralidad involucrando prácticas ocasionales sobre sus formas lingüísticas, comunicativas o discursivas, mas no en conjunto ni bajo una propuesta didáctica claramente definida (P1).
Nivel 3	La oralidad surge como coconstrucción social del conocimiento mediante la expresión y la interacción discursiva de los estudiantes y el maestro (P2).	La enseñanza de la oralidad se hace de forma constante, mediante propuestas didácticas que relacionan claramente sus rasgos lingüísticos, contextuales y discursivos (Ninguno).

Fuente: elaboración a partir de diseño propuesto por Gutiérrez (2012, p. 571).

Conclusiones parciales

Aunque en este documento se muestren tan solo algunos ejemplos de acción discursiva y didáctica de los maestros involucrados, la caracterización de las concepciones predominantes se realizó de forma general y más extensa en la investigación en curso, mostrando resultados similares a los expuestos aquí.

Existen diferentes concepciones expresadas por los docentes sobre la oralidad y su enseñanza que se ubican inicialmente en niveles de gradación. Allí se muestra como contraste entre el decir y el hacer del maestro que sus concepciones tienen convergencias y divergencias. No siempre se evidencia en la práctica lo que el maestro concibe sobre oralidad desde su discurso. De igual forma, la expresión de sus concepciones docentes tanto en el *decir* como en el *hacer* obedecen a sus concepciones individuales, a sus creencias y como se referencia en esta investigación, a su conocimiento profesional.

Los maestros involucrados expresan en *el decir* sus concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad, pero estas distan de lo propiamente visto en la *acción didáctica*. Por eso, reflexionar sobre las formas en que la oralidad se sitúa el aula de clase es

hacer que el maestro se pregunte por primera vez sobre el conocimiento didáctico de la oralidad para movilizar sus concepciones predominantes.

Por último, se aclara que los datos analizados no poseen ninguna connotación favorable o desfavorable frente a quienes los produjeron, es decir, los resultados tratados no son ni conclusión ni distinción comparativa entre características personales, de género o cualquier otra entre los dos participantes. Esta investigación no trabaja precisamente con *personas* sino con *datos empíricos.*

Referencias

Contreras, I. (2012). Fundamentos teóricos para el estudio de la oralidad. En *La oralidad en contextos diversos: aportes investigativos para su discusión y comprensión* (pp. 261-282). Bogotá: Kimpres.

Delgado, E. y Sandoval, S. (2001). *La formación de docentes: concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Dolz, J. y Pasquier, A. (2000). Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de Educación Primaria. En Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Recuperado el 12 de febrero de 2014, de http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2033_escribop.pdf.

Gutiérrez, Y. (2009). La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en la educación media. En *Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura* (pp. 35-52). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gutiérrez, Y. (2011). *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela Colombiana actual: un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación media.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gutiérrez, Y. (2012). Las concepciones disciplinares y didácticas de los profesores de lengua castellana sobre la lengua oral. En *La oralidad en contextos diversos: aportes investigativos para su discusión y comprensión* (pp. 559-576). Bogotá: Kimpres.

Hernández, D. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación, 17* (1), 40-54.

Isaza, B. y Castaño, A. (2012). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo.* Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito-SED.

Lomas, C (2006). El trabajo pedagógico con la palabra en la educación lingüística y literaria. *Pedagogía de la Palabra, Revista Internacional Magisterio*, *23*.

Miranda, F. (2012). Los géneros: una perspectiva interaccionista. *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 69-85). Madrid: Vervuet.

Núñez, M. (2012). Espejos y ventanas: dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. En *La oralidad en contextos diversos: aportes investigativos para su discusión y comprensión* (pp. 21-40). Bogotá: Kimpres.

Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Palou, J. y Bosch, C. (Coord.). (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Graó.

Pinilla R., *et al.* (2011). Hallazgos iniciales sobre la evaluación de la oralidad en el aula. *Enunciación, 16* (1), 70-83.

Pinilla R., *et al.* (2012). *Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad*. *Enunciación, 17* (2), 56-74.

Porlán, R. y Rivero A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Ciudad: Díada.

Porlán, R. *et al.* (2010). La progresión de las concepciones de los futuros profesores de primaria sobre la metodología de enseñanza. *Dezembro, 14* (18), 169-206. Recuperado el 10 de marzo de 2014, de www.colectivoeducadores.org.ar.

Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar en lenguaje y Educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio. pp. 13-43. Doctorado interinstitucional en educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vilá, M. (Coord.) (2005). E*l discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas.* Graó.

Vilá, M. (2011). Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria. *Leer. es*. Recuperado 23 de agosto de 2013, de http://leer.es/recursos/hablar/detalle/-/asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/6criterios-para-ensenar-lengua-oral-en-la-educacion-obligatoria-montserrat-vila-i-santasusana.

Concepciones docentes e influencia en la enseñanza

Cecilia Bohórquez

Introducción

Las concepciones como objeto de investigación en la práctica docente han despertado gran interés por la influencia que ejercen en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se adelantan en la escuela. Por lo tanto, hablar de concepciones es dirigir la mirada a indagar por el paradigmas del pensamiento del profesor, el cual brinda herramientas para comprender su proceder en el aula, con respecto a la enseñanza de la escritura y demás procesos que se desarrollan en ella. Los docentes de primaria son los encargados de desarrollar procesos de escritura en los educandos, dichos procesos se ven influenciados por sus concepciones.

Se entiende por concepciones sobre aprendizaje cualquier conocimiento adquirido en el entorno social, cultural que posee cada individuo e influye en los procesos desarrollados en el aula (Pozo, 2006). El docente al ser un sujeto que hace parte de una sociedad con una cultura específica posee concepciones que ponen de manifiesto en el decir y el hacer durante el desarrollo de sus prácticas de enseñanza de la escritura.

Indagar por las concepciones sobre escritura es comprender que la responsabilidad recae en la escuela. En la actualidad, la educación en Colombia deja la responsabilidad de enseñar a escribir en manos de los docentes de primaria que la trabaja desde sus propias concepciones que posee sobre el tema. Lo anterior ocasiona que la escritura sea trabajada únicamente dando importancia a la parte gramatical que no favorece el desarrollo de procesos necesarios para una escritura óptima para los niños, puesto que no se brindan las herramientas necesarias para hacer verdaderos proceso en la escuela.

De acuerdo con lo anterior surge la investigación *Movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en básica primaria*, que se inscribe en el paradigma interpretativo y en el enfoque cualitativo. En este artículo solo se hará un recorrido por autores como Marcelo (1987), Porlán (1995) y Pozo (2006), que fundamentan

la investigación en relación con el pensamiento del profesor y las concepciones docentes, y en teorías sobre escritura desde Cassany (1989), Flowers y Hayes (1996). Para terminar se hace el análisis de la revisión del estado del arte sobre el tema.

Pensamiento del profesor y concepciones docentes sobre escritura

El estudio de concepciones se sustenta en el interés de un grupo de investigadores españoles (Marcelo, 1987; Pozo, 2006; Porlán, 1995), quienes movidos por comprender lo que sucede con las prácticas pedagógicas, les ofrecen a los nuevos investigadores herramientas teóricas que explican el origen de las concepciones docentes manifiestas en el pensamiento del profesor. El texto de Marcelo hace un breve recorrido por las distintas perspectivas de las concepciones docentes; en primera medida, el autor retoma los planteamientos hechos por teóricos españoles como Escudero Muñoz (1980) y Pérez Gómez (1983) y de autores extranjeros como Doyle (1977), Gage (1977), Medley (1979) y Brophy (1980) y otros; todos ellos en los años setenta se preocuparon por indagar en el campo educativo para explicar el proceder docente a partir de diversos paradigmas, los cuales, a manera de síntesis, se explican a continuación:

El primero es el modelo *presagio-producto*, el cual da cuenta del proceder del profesor a partir de las particulares que este posee en el momento de trabajar con los estudiantes (Getzels y Jackson, 1963, citados en Marcelo, 1987).

El segundo es el paradigma, *proceso-producto*, sustituye al anterior, porque empieza a comprender el actuar del profesor desde sus conductas que se relacionan con los mejores resultados obtenidos por los educandos. Marcelo (1987) señala que Boyer (1974), y Borich y Madden (1977) fueron los encargados de recopilar los sistemas observacionales utilizados para comprender las conductas recurrentes de los profesores que inciden satisfactoriamente en los niños.

Los resultados de estas observaciones son analizados por Medley (1979, citada en Marcelo, 1987); ella menciona que en el ambiente de aprendizaje existen dos clases de docentes: el eficaz y no eficaz. El primero es pulcro, incentiva al educando, poco lo critica y no se ciñe a lo textual, como lo hace el docente no eficaz. Los alumnos en la clase del docente eficaz trabajan en equipo, centrados en tareas académicas, sin motivar el trabajo individual. Para terminar, la metodología del docente eficaz favorece la formulación de preguntas sencillas y evita la regresión de sus estudiantes.

El paradigma proceso-producto fue víctima de críticas por ocuparse solamente de conductas poco habituales. No es suficiente analizar algunas conductas de los docentes para comprender la incidencia que estas ejercen en los educando, se ve la necesidad de un análisis profundo de las conductas, lo cual no permite estos instrumentos de

observación. Por su parte, Pérez Gómez (1983, citado en Marcelo, 1987) menciona que el paradigma presenta siete limitaciones que son:

> Definición unidireccional del flujo de la influencia, reducción de análisis a los comportamientos observables, descontextualización del pensamiento docente, definición restrictiva de la variable, "producto de la enseñanza", rigidez de los instrumentos de observación y pobreza conceptual, marginación de las exigencias del currículo y escasa o nula consideración de la variable alumno como activo mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. (p. 12)

El hecho de centrar la atención en algunas conductas del profesor impide visualizar la validez de estas observaciones, por existir otras conductas que intervienen en el aula en los proceso de enseñanza-aprendizaje que se dejan de lado restándoles importancia sin saber que pueden ser estas las que mayor peso tienen en la formación del individuo.

El origen del paradigma del pensamiento del profesor data de 1975 cuando se aprueba en la colectividad científica el modelo "Procesamiento clínico de la información" en la enseñanza, como se conocía en ese tiempo. Marcelo (1987) menciona que fue en el Congreso "National Institute of Education" desarrollado en ese año cuando Shulman, junto con Good, Jackson, Morine, Slovic, Weiner, Marx y otros, que presidían uno de los diez paneles que conformaban el evento, se propusieron buscar explicación del proceder docente en su desarrollo mental. Ellos concebían "al profesor como un agente, un clínico que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, etc." (p. 14). El docente en la escuela se ve enfrentado a diario con situaciones que requieren una pronta respuesta a las cuales brindan soluciones que consideran pertinentes. Estas involucran de forma directa a los estudiantes por ser parte de los procesos de enseñanza desarrollados por los docentes.

Marcelo (1987) añade que los autores antes mencionados consideran que la mente del profesor está formada por cuatro elementos (antecedentes de los procesos cognitivos, procesos cognitivos, consecuencias para los estudiantes y consecuencias para la enseñanza); estos se relacionan entre sí. Los dos primeros ejercen gran influencia que se ve reflejada en los estudiantes y en la enseñanza, y en ocasiones los resultados alcanzados por los estudiantes pasan a ser antecedentes de los procesos cognitivos del pensamiento del profesor y, a su vez, hacen parte de su conducta. Estas conductas influyen frente a acontecimientos ya establecidos que ocasionan un replanteamiento de las decisiones o maneras de proceder.

En síntesis, este paradigma considera al profesor como un ser que piensa, toma decisiones, posee creencias y emite juicios que se relacionan directamente con sus conductas (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983, citados en Marcelo, 1987). Si se quiere comprender el proceder del docente frente a diversas situaciones es necesario comprender que cada individuo es único y así también su manera de actuar frente a

las situaciones con que se encuentra en la escuela y en especial en el desarrollo de los procesos de enseñanza.

En otra línea, Porlán (1995) señala que el pensamiento del profesor orienta y dirige su práctica pedagógica, aunque no de forma lineal, ya que tiene estrecha relación con la conducta que interviene en el proceder docente. Anderson (1984) y Shavelson (1986) (citados en Porlán, 1995) dicen que el "pensamiento se organiza en torno a esquemas de conocimiento" (p. 86). También añaden que estos esquemas agrupan creencias, teorías personales, estrategias y formas de proceder al momento de la planificación, la intervención y la evaluación de los procesos de enseñanza. En la escuela se visualiza a diario cómo el docente se apropia de las situaciones que se presentan sin la necesidad de planear con antelación las posibles soluciones, esto es gracias al uso que hace de los esquemas que cada persona construye el momento que lo necesita, ocasionando contradicciones entre lo que hace y la conducta que expresa ante situaciones semejantes.

Los docentes con mayor experiencia promueven el uso de esquemas sin un análisis profundo de estos y con poca conciencia de su existencia. El docente todo el tiempo busca soluciones que lo obligan a usar esquemas mentales presentes y sin saberlo brinda alternativas útiles y eficientes en momentos de gran tensión en el desarrollo de su labor diaria. También la forma de concebir la enseñanza puede reflejarse en los procesos que se siguen en la escuela, porque le resultan útiles en momentos o situaciones similares de la vida.

Por otro lado, la planificación es una actividad mental de los profesores producto de esquemas cognitivos, guiones, y planes mentales (Pérez Gómez, 1984, citado en Porlán, 1996). Cuando el docente planea sus clases y actividades por desarrollar en el aula tiene conciencia de lo que hace, ya que esta planeación se interpone entre lo que piensa y lleva a la práctica, sin tener la necesidad de improvisar, aunque muchas veces recurre a planes anteriores para resolver conflictos que se presentan por los resultados obtenidos en situaciones similares.

Por su parte, Pozo (2006) opina que las concepciones sobre el aprendizaje de cualquier clase son una herencia cultural, un resultado de la forma que en nuestra cultura se constituyan las actividades de enseñanza-aprendizaje de los diversos conocimientos. Para entender las concepciones es necesario comprender la sociedad que las rodea y no simplemente la cultura de cada individuo. Cada persona es un ser diferente que actúa según las circunstancias a las cuales se enfrenta en el desarrollo de su trabajo, pero esto no lo aleja de una comunidad que tiene sus propias creencias que influyen en su proceder, por lo tanto, deben de analizarse de la mano del individuo y del grupo al cual hace parte. Como señala Ortega y Gasset (citado en Pozo, 2006) "los seres humanos somos ante todo herederos, y tener conciencia de esa herencia es tener una conciencia histórica que nos humaniza y en esa medida hace posible repensarla y, es necesaria,

cambiarla" (p. 33). Esta cita pone de relieve la importancia de que los profesores hagan memoria de su propia práctica para que les permitan traer a la mente acontecimientos sucedidos en el aula, lo cual favorece hacer ajustes conceptuales para eventos futuros.

Todo esto nos brinda creencias que forman la realidad de los individuos y según Ortega y Gasset (citado en Pozo, 2006):

> Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontecen.
>
> Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluida la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. Ellas "vivimos, nos movemos y somos". Por lo mismo, no solemos tener conciencia expreso de ellas, no las pensamos, sino que actúan lentamente, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la idea de esa cosa, sino que simplemente, contamos con ella. (p. 33)

Sin duda, esta cita señala la importancia de no olvidar que los docentes son personas que poseen sus propias creencias, las cuales direccionan el trabajo en la escuela; es importante brindarles herramientas que les permitan comparar lo que saben con otras maneras de percibir una misma realidad.

Cada individuo concibe la realidad según su propia historia, la cual se construye entre las personas que comparten vivencias, acontecimientos que marcan la vida de una sociedad. Además, estas concepciones se obtienen por vivencias individuales que cada persona enfrenta durante su formación personal en diversos espacios como el hogar, la escuela, el paso por la universidad y el compartir con personas que se desenvuelven en un mismo oficio o profesión. Estas concepciones luego se evidencian en el trabajo con los estudiantes e influyen de manera positiva o negativa en ellos.

Concepciones de escritura

Según los estudios lingüísticos, cuando se habla o se escribe, se escucha o se lee, se construyen textos. Por lo cual se deben adquirir destrezas como: discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas, conectar las frases entre sí, construir un párrafo, etc. Las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar oraciones aceptables, solo son una parte del conjunto de conocimientos que domina la lengua. La otra es la formada por la que permite elaborar textos: las reglas de adecuación, coherencia y cohesión. Benavidez y Acosta (citados en Cassany, 1987) dicen que "la coherencia es de naturaleza principalmente semántica y trata del significado del texto, de las formas que contiene, mientras que la cohesión es una propiedad superficial, de carácter básicamente sintáctico que trata de cómo se relacionan las frases

entre sí". La escritura en el aula de primaria no se debe limitar a la corrección de errores ortográficos que dejan de lado elementos fundamentales para realizar verdaderos procesos de escritura en la escuela.

La escritura es vista como un proceso desarrollado en el momento de componer y el modelo cognitivo busca que la escritura deje de ser lineal, lo cual favorece al escritor en el momento de escribir. Cuando se escribe, se quiere dar solución a un acto retórico, que es distinto a un producto artificial. Además se debe pensar para quien se escribe, lo que obliga al escritor formular objetivos que va cumplir; es fundamental formular el problema retórico antes de iniciar a escribir. Entre más avanzado este el texto mayor es la exigencia que demanda la construcción, por lo cual se hace necesario utilizar la información almacenada en la memoria de largo plazo para dar consistencia al escrito (Flowers y Hayes, 1980).

En la escuela se trabaja la escritura como un producto terminado que no sigue un proceso en su producción. Además, cuando el docente le solicita al estudiante escribir un texto no le brinda las indicaciones pertinentes para su elaboración, olvida mencionar la importancia que tiene el desarrollo de un plan escritural que exponga los aspectos más importantes que pretenden comunicar, esto no sin antes formularse unos objetivos que den cuenta del interés que motiva la escritura y olvida mencionarles que el texto debe dirigirse a un público específico, que no es igual escribirle al docente, que a sus compañeros, por lo cual es necesario orientar al educando en estos aspectos antes de ponerlo a escribir, así el resultado es producto de varios proceso, antes de ser un escritor plano que no despierta interés en el lector, simplemente cumple con los requerimiento hecho por los docentes.

Además del uso de la memoria a largo plazo, es necesaria una buena planificación, para organizar los conocimientos que se ponen de manifiesto en palabras, frases o imágenes. Entendiéndose que al recopilar toda la información se va más allá de la organización de unos temas. Estas decisiones retóricas que se implementan para llegar al público son determinantes en la organización de las ideas en distintos niveles, que van desde la formulación de los objetivos para la escritura hasta la edición del texto. Como señalan Flowers y Hayes (1980) cuando dicen que "Fijar objetivos es parte de 'ser creativo' y puede explicar algunas diferencias importantes entre los buenos y malos escritores" (p. 87) Por lo tanto, los objetivos no se establecen solamente antes de iniciar a escribir, sino que también están ligados a todo el proceso y las modificaciones que el texto requiera.

Al tener conciencia de la importancia de la memoria de largo plazo y se realice una planeación se pasa al momento de la traducción para plasmar con palabras la información necesaria para la construcción del texto. Sin dejar de lado la construcción del texto se debe revisar lo que se tiene a partir de una lectura que ayude a evidenciar

y a comprender lo que se ha escrito y contrastar con lo planteado con antelación y poder hacer los ajustes necesarios para que el texto sea comprensible para el público a quien está dirijo.

También es necesario un control que permita conocer el cumplimiento de cada una de las etapas anteriores, ya que no es lineal sino se necesita de una constante revisión y reescritura del texto hasta obtener un producto final que evidencie un proceso. Como señalan Bereiter y Scardamilia (citadas en Flowers y Hayes, 1985) "gran parte de las dificultades de los niños y de su falta de fluidez se debe a que carece de una 'rutina ejecutiva' que facilita el cambio entre procesos o alienta la concepción constante de ideas" (p. 89). En la escuela es importante trabajar la escritura como procesos, lo cual requiere crear un hábito durante los momentos en que se escribe y posibilitar que el educando desarrolle actividades previas antes, durante y después de construir su texto.

Acercamiento al estudio de las concepciones

Es primordial comprender de qué manera el estudio de concepciones sobre escritura despierta el interés en diferentes docentes, quienes, a partir de sus propias prácticas, buscan mejorarlas, esto los lleva a replantear el papel que desempeñan en la escuela, razón por la cual adelantan investigaciones relacionadas con las concepciones docentes sobre escritura en algunos países de Iberoamérica.

En el rastreo hecho a veinticinco trabajos de investigación en torno a la materia de las concepciones sobre escritura, se observa que el interés por indagar involucra a docentes de distintos niveles educativos como el preescolar, la primaria, la secundaria y la universidad, encontrándose mayor cantidad de trabajos en los dos últimos niveles. Además las investigaciones indagan no solo en el área de español también lo hacen en física, ciencias, matemáticas, psicología y competencias ciudadanas. Todo esto permite visualizar que el interés no solo está en comprender las concepciones sobre escritura, sino también las concepciones generales de los docentes.

Luego del análisis de los veinticinco trabajos, las preguntas de investigación se pueden agrupar en cuatro intereses comunes: el primero y más significativo son las que indagan por cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre competencias lectoras, escritoras, de aprendizajes y enseñanza formativa, las concepciones y modelos en la enseñanza de la ciencias, en las cuales se ubican los trabajos de Pimiento (2012); Hernández (2010); Álvarez (2010); Ravanal, Camacho, Drago, Jara, Escobar y Escobar (2011); Villalba y Tamayo (2012); Mantilla (2009); Ríos (2011); Curcio (2010); y Martínez y Benarroch (2013). Estos autores realizan sus investigaciones con docentes con el propósito de comprender cuáles son y cómo influyen las concepciones en los estudiantes durante el desarrollo de sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. Se encuentra que

la mayoría de las concepciones son de tendencia tradicionalista, producto de su propia formación y de las vivencias propias de una cultura que rodeó su niñez, las cuales se evidencian en sus propias prácticas, porque dan excelentes resultados en sus alumnos por considerar que lo que funcionó en su formación también sirve para orientar los procesos que siguen con sus estudiantes y obtendrán iguales o mejores resultados; sin embargo, olvidan los factores externos que encierran las prácticas actuales y que no se puede medir a un estudiante por los logros alcanzados en otros.

Un grupo promedio de investigaciones se preguntan cómo una propuesta de formación, ya sean clases orientadas por principios constructivistas, la articulación de un programa radial y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas contribuye en el cambio, la transformación o la movilización de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en diversos espacios académicos, tal como proponen los trabajos de Quintero (2007), Ávila, González y Peñaloza (2013); García (2012) y Hernández (2013). Ellos concluyen que la implementación de cualquier estrategia es una herramienta útil en la consecución de los objetivos planteados en la investigación que, además, les permite afectar las prácticas de enseñanza propias y las de los docentes que participan en el estudio; para que esto suceda es necesario crear conciencia en los participantes en la importancia de innovar en las prácticas de enseñanza mediante sustentos teóricos que le brinden herramientas al docente para intervenir y modificar su proceder en el aula.

En los trabajos de: Del Valle (2007); Acosta (2011); Rodríguez (2007); Álvarez (2006-2008)*;* centran su atención en el decir y pensar docente con relación a la educación ambiental, al aprendizaje de la lengua escrita y la manera de incentivar la escritura de textos en ciencias. Estos les permiten relacionar lo que el docente sabe sobre la teoría y lo que lleva a la práctica. Encuentran que algunos docentes manejan correctamente la teoría, pero no la llevan a la práctica, debido a que una cosa es lo que sabe y otra es lo que hacen en el aula de clase cuando trabajan la escritura.

Por último, están las investigaciones que se preguntan por cómo movilizar las concepciones de los docentes sobre lectura para reformular el plan lector en diferentes áreas y la identificación de categorías estructurales que fundamentan las epistemológicas en los trabajos de Rojas (2011); Rodríguez, Reyes y Negrette (2012).

Por otro lado, al visualizar los referentes teóricos más representativos en las investigaciones se encuentran Pozo, Porlan y Ferreiro, quienes permiten comprender que el enfoque disciplinario dominante en los documentos es la perspectiva psicolingüística, porque su interés se centra en la comprensión del actuar del ser humano a partir de la explicación de cómo se adquiere su comportamiento y la manera de representar el conocimiento. En esta perspectivas se encuentran los trabajos de Hernández (2010); Carlina y Laxalt (2013); García (2012); Hernández (2013); Rodríguez, Reyes y Negrette

(2012); Rodríguez (2007); Villalba (2013); Ávila, González y Peñaloza (2013); Rojas (2011); Arias y Portillo (2012); Mantilla (2009); Curcio (2010); Ríos (2011); Ornelas(2011); Báez (2010), y Hernández y Rodríguez (2011).

También se encontraron algunas investigaciones que se ubican en el enfoque sociocultural, por su interés en indagar por la parte cognitiva del sujeto y a la vez relacionarlo con la parte social y cultural que lo constituye. Los trabajos de grado de Acosta (2011) Álvarez (2006-2008) se apoyan en los planteamientos de Vygotsky y señalan la importancia de partir de la realidad que vive el individuo, sin desconocer al docente y los estudiantes como seres sociales e históricos. Además, "las funciones psíquicas superiores no se forman en la historia pura de la filogénesis, sino a partir de la base fisiológica, se rigen como una copia del desarrollo social". Vygotsky (1979, citado por Acosta, 2011; Álvarez, 2006-2008). Por esto, los trabajos estudian el entorno que rodea al objeto de estudio para comprender mejor su forma de actuar, los seres humanos nunca se pueden desligar de su realidad social y cultura que los rodea y que forman parte importante de su personalidad que se refleja en el aula.

Esta revisión permite observar que las investigaciones son de carácter cualitativo, en su mayoría, de estudio de caso y estudio etnográfico por la necesidad de comprender el proceder de las personas en sus propias prácticas y recolectar información verídica que permita comprender cuáles son esas concepciones que los docentes tienen de la escritura y de qué manera influyen en sus prácticas de enseñanza en la escuela.

Para terminar, es necesario señalar que los trabajos que indagan por las concepciones docentes son muy recientes aproximadamente de los años setenta. Además, este tipo de investigaciones son producto de un arduo trabajo entre el investigador y los docentes participantes, que con la ayuda de la implementación de una estrategia metodológica que aporte herramientas al docente para mejorar las prácticas y con su asertividad frente a la propuesta planteada se puedan lograr cambios que fortalecen los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diversos ámbitos educativos.

Referencias

Álvarez, C. (2006-2008). *La relación teórica-practica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en primaria*. Tesis de doctorado. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Álvarez Díaz, L. N. (2010). *El pensamiento del profesor(a): concepciones implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la Interacción comunicativa desde una reflexión crítica*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Acosta Real, J. (2011). *Cualificación de los procesos de escritura: un aporte el aprendizaje de la física*. Tesis de maestría. San José del Guaviare: Universidad Nacional de Colombia.

Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P. y Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un Programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea], *18*. Recuperado el 8 de mayo de 2014, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774010> ISSN 1405-6666

Báez Sepúlveda, M. (2010). Una aproximación a las concepciones, actitudes, motivaciones y prácticas pedagógicas sobre educación ambiental. Tesis de maestría. Bucaramanga: Repositorio Universidad Industrial de Santander.

Carlino, P, Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria, 11* (1).

Carrillo, E. R. y Rivera, L. B. (2009). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Revista Pensamiento Psicológico, 8* (15), 135-146.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós.

Curcio Borrero, M. E (2010). *El ejercicio de la ciudadanía en estudiantes de una Universidad Privada: Concepciones y prácticas*. Tesis de maestría. Bucaramanga: Repositorio Universidad Industrial de Santander.

Del Valle Rodríguez, L. (2007). *Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la escuela básica. Estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la Universidad. *Relieve, 16* (2). Recuperado de www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm

Flower , L y Hayes, J. (1994). Teoría de la redacción como proceso cognitivo "A cognitive process theory of writing". En Asociación Internacional de Lectura. *Lecturas y vida Textos en contexto* (pp. 73-110). Argentina.

Galeano Borda, J. I. (2012*). Pensar, hacer y vivir la oralidad: experiencias compartidas por maestras de educación inicial*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia.

García, C. M. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.

García Oñate, S. (2012).*Transformaciones de la docencia y la investigación debido a prácticas de formación basadas en investigación o de Investigación Formativa. El Caso de Sociología en la Universidad Nacional de Colombia*. Tesis de Maestría.

Hernández Machuca, D. C. (2013).*Concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura: pervivencias y transformaciones*. Tesis de Maestría. Universidad Francisco José de Caldas.

Mantilla Uribe, B. P (2009). *Concepciones y prácticas de la estrategia escuelas saludables: un estudio en básica primaria de Bucaramanga*. Tesis de Maestría. Repositorio universidad Industrial de Santander.

Mateos Sanz, M. D. M., García, M.B. y Vilanova y Silva, L. (2011). *Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias*. Recuperado de http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/81/villanova (Artículo)

Monró Hernández, M (2010). *Concepción teórica-metodológica de las docentes de preescolar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de4 y 5 años*. Tesis de Maestría. Universidad Católica Andrés Bello.

Moreno Tapia, J. A. y Ornelas Tavarez, G. E (2011). Concepciones de los estudiantes de bachillerato en torno a los docentes. (Artículo)

Pimiento Medina, M. (2012). *Las Concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana*. Tesis de Maestría. Universidad Tecnológica de Pereira.

Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.

Pozo, J. I. (2006). *Nueva formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Draó de IRIF, S.L.

Ravanal, E, Camacho, J, Loreto, C., Jara, N. (2014). ¿Qué dicen los profesores universitarios de ciencias sobre el contenido, metodología y evaluación? Análisis desde la acción educativa. *Redu, Revista de docencia universitaria*, *12* (1), 307-335.

Ríos Nieto, M. A (2011*). La práctica pedagógica como espacio de formación profesional del licenciado en educación básica en una universidad pública*. Tesis de maestría. Bucaramanga: Repositorio digital, Universidad Industrial de Santander.

Rodríguez Pineda, D. (2007*). Relación entre concepciones epistemológicas y de aprendizaje, con las prácticas docentes de los profesores de ciencias, a partir de las ideas previas en el ámbito de la física*. Tesis doctoral. México: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional de México.

Rojas González, G. E (2011). *Movilizaciones de las concepciones de docentes sobre la lectura, una realidad desde el Plan Lector*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Quintero Turriaga, P. N. (2007*). Cambios en concepciones y prácticas pedagógicas en docentes*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad de los Andes. Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE).

Villalba Baza. C. A y Tamayo Álzate, O. E (2012). Concepciones y modelos acerca de la enseñanza de las ciencias naturales en estudiantes de la licenciatura en pedagogía infantil de la universidad tecnológica de Pereira. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza, 5* (8), 95-116.

Tejiendo el estado del arte de la formación docente en Lengua Castellana en Colombia

Juan Carlos Gaitán Rocha

Nidia Paola Muñoz Galeano

A modo de introducción

Las controversias sociales sobre la calidad de la formación docente en Colombia y los estudios sobre educación producidos en otras áreas, como la administración o la economía, generan un interés por indagar en la formación propia desde el campo de la educación; a partir de la pregunta por ¿cómo se forman los docentes de Lengua Castellana en Colombia?, inscrita en la línea de *concepciones docentes y prácticas pedagógicas,* de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Pretende aportar una interpretación de las representaciones que institucionalmente enmarcan la formación de los docentes de Lengua Castellana en nuestro país, para confrontar las contradicciones emergentes entre el objetivo académico y la normativa institucional. Esta necesidad de indagar por la formación de docentes en Lengua Castellana lleva a una búsqueda de trabajos posgraduales que permiten aclarar el panorama en los ámbitos internacional y nacional.

Delimitación de los trabajos

Al indagar por los aspectos de la formación docente en Colombia, estos se vinculan con estudios en los que el bajo desempeño de los estudiantes en pruebas externas recae socialmente sobre la formación y el desempeño docente, como también la inquietud de los docentes de formación inicial por la distancia entre la teoría y la práctica; este panorama dirige la mirada hacia antecedentes investigativos que traten los temas de formación docente, enseñanza de la lengua y representaciones sociales.

A manera de contextualización, la clasificación permite distinguir investigaciones de nivel de formación posgradual comprendidas entre y 2013, en contextos locales

(Colombia), regionales (Latinoamérica) y globales (Europa y Estados Unidos). Dicha búsqueda, arrojó un total de veintiocho documentos diferenciados entre tesis de maestría y doctorado, resultados o avances de investigaciones y libros; que fueron consultados en bases de datos y bibliotecas.

Teniendo en cuenta el trabajo desarrollado por Messina (1999, p. 146), se es consciente de que elaborar un estado del arte puede verse permeado por la *incompletitud*, lo cual en este trabajo se manifiesta en el difícil acceso al material consultado en publicaciones sobre formación docente en Colombia y en la especificidad necesaria, acorde con los descriptores señalados sobre formación docente en Lengua Castellana; no obstante, las búsquedas obtenidas permiten mostrar el análisis que se presenta a continuación.

Tejiendo el estado del arte

Como punto orientador del estado del arte en esta investigación, *la formación docente* se despliega en tres vertientes: la *formación de docentes* como categoría principal y como categorías auxiliares la *enseñanza de la lengua castellana* para puntualizar en el área de interés y las *representaciones sociales,* como elemento de apoyo a la interpretación del corpus; desde allí se indaga por temas, tendencias teóricas, tendencias metodológicas y productos como resultado de investigación sobre formación docente.

Teniendo presentes los documentos rastreados, los hallazgos más representativos se concentran en la primera pregunta, cuando se intenta develar qué se investiga sobre formación docente; a continuación se establecen los principales puntos donde convergen estas investigaciones en relación con la formación docente. Para tal efecto se agrupa bajo cuatro relaciones macro, aquellas convergencias en las temáticas de los trabajos anteriormente clasificados, esto permite cerner lo consultado, de suerte que lo sutil de cada categoría sea recogido para hacer las respectivas conexiones y se acerque a la formulación del vacío investigativo.

La primera relación evidenciada en los trabajos situados se denomina *entre contextos* (figura 1); toda vez que encierra el contenido político, económico y social del que tratan las investigaciones sobre formación docente.

En los trabajos consultados es recurrente la relación que existe entre la manera como se forma un docente y las necesidades sociales según el entorno; aspectos como la influencia de la *burocratización* del trabajo docente han tomado un importante lugar dentro de las investigaciones, dado que está relacionado directamente con la satisfacción laboral, el tiempo dedicado a estas actividades y no al quehacer pedagógico, la supervisión a los docentes, la proliferación de enfermedades psicológicas y físicas —que se constituyen en riesgos laborales—, entre otros; lo anterior le resta importancia a la

investigación y la capacitación, considerados como factores clave en el mejoramiento de la calidad en la educación.

Figura 1. Entre contextos

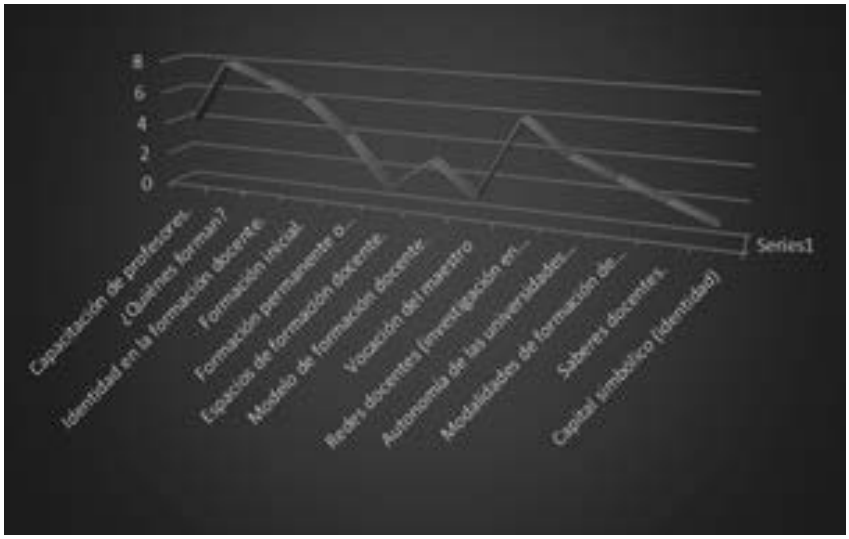
Otro fenómeno de investigación en este campo corresponde a la *feminización,* concepto que se percibe en cuatro de las investigaciones y que se constituye en marca característica de la profesión, por cuanto se establece que las mujeres han sido y siguen siendo, en su mayoría, partícipes de la formación docente; se tienen en cuenta en investigaciones que hacen referencia a descripciones históricas de la profesión docente, los perfiles de maestras en primera infancia y dato relevante en los trabajos que se constituyen en estado del arte, como por ejemplo, en el de Marcelo (1995, citado en Márquez 2009, p. 38), "La profesión docente tiene una progresiva feminización, sobre todo en la Educación Infantil y en la Educación Primaria, y aunque al aumentar el nivel educativo la presencia de mujeres es menor, esta sigue siendo importante". Lo anterior se refleja en la formulación de normas y políticas que rigen la formación docente; si bien, no se establece una relación directa, todas estas permean los rumbos de la capacitación o no, de maestros.

Así pues, puntualizar en estos trabajos permite ratificar la importancia del contexto económico, político y social; en los hechos identificables como problemáticas que se inscriben en el campo de la formación docente.

Se entiende la *formación docente* de acuerdo con el postulado de Messina (2009, p.146); es decir: "un campo estratégico de la educación actual, ya que crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa". La siguiente relación se concibe como

deformación, por cuanto se analiza la influencia formativa o no formativa que reciben los docentes en los diferentes estadios de su vida, teniendo en cuenta que según Márquez (2009) la formación debe extenderse a lo largo de toda la carrera profesional (figura 2).

Figura 2. De formación



Algunas investigaciones atribuyen un papel fundamental a los saberes de los profesores, como se da en el trabajo de González (2012) y cómo los articulan con lo aprendido en la formación inicial, considerada "la primera etapa que sienta las bases para que los docentes empiecen a enseñar" (Márquez, 2009, p. 70); seguida de la formación continuada o permanente como una actualización de los saberes con eje transversal, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, tal como puede verse en el trabajo de Inzunza *et al.* (2011).

Otro factor en el cual coinciden las investigaciones es señalar los lugares encargados de la formación y cómo cambian, según la época, el lugar, y las determinaciones de las reformas anteriormente señaladas. Por su parte, se encuentra la constitución de redes (Messina, 1999), el trabajo entre docentes, aun fuera de la escuela, como se muestra en Inzunza *et al.* (2011), aspecto que contribuye a fortalecer aquello que se concibe como formación, extrapolando los muros institucionales, la función de aprender y de enseñar. Por lo tanto, la consolidación de la investigación se constituye como eje fundamental de estas redes, en pro de aunar esfuerzos por el mejoramiento de la calidad en la formación docente, aspecto que se verá con detenimiento, más adelante.

Figura 3. Entre teoría y práctica

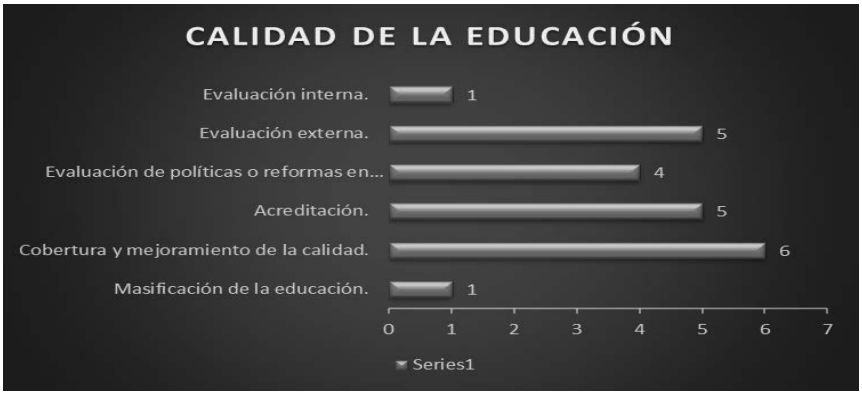
Por otra parte, la relación denominada *entre teoría y práctica* pone sobre la red tejida a partir de las investigaciones consultadas las posturas de estos aspectos dentro de las indagaciones; en la figura 3 se muestra como el pico más alto, la relación necesaria que debe haber entre lo teórico y lo práctico (Galván, 2008; Márquez, 2009; Vaillant, 2007; Rivera, 2002). Esta relación se describe de la siguiente manera: "La teoría orienta y delimita la concepción que el docente tiene de la educación, pero las prácticas en un contexto real permiten la formación de profesionales reflexivos y competentes" (Márquez, 2009, p. 78). Llegar a escribir y verdaderamente compartir esta relación solo es posible luego de avizorar y entretejer los datos que indican que

1. La predominancia de los contenidos cambia con la época y con lo que se quiera formar, "los referentes teóricos que definen su proyecto formativo, y por lo tanto se evidencia heterogeneidad en cuanto al número total de horas y a la distribución de estas en las dimensiones consideradas en el estudio" (Román y Cano, 2008). Es así como las instituciones formadoras están influidas por el contexto de la época y a partir de este establecen un perfil hacia el que apunta la formación dada.

2. Aunque se observa "la organización curricular caracterizada por una estructura relativamente invariante, donde las disciplinas siguen siendo el eje del currículo. Donde tampoco se considera la relación de las instituciones de formación con la realidad sociocultural circundante" (Duhalde y Cardelli, 2001, p. 31). Si bien las instituciones reciben influencia del contexto (social, económico y político), no tienen en cuenta la realidad particular de la escuela.

3. Es relevante en las investigaciones atribuir un alto grado de importancia a la práctica, puesto que "El oficio de enseñar se recrea por el camino de la práctica antes que por contenidos conscientemente organizados" (Messina, 1999), lo cual lleva a que los programas de formación valoren cada vez más el papel de las prácticas en espacios reales y de reflexión e impacto en estas, factor altamente investigado. Evidenciar estas relaciones permite fundamentar las habilidades que, según Paquay (2005), deben caracterizarse en la formación docente; en primer lugar, en cuanto a los conocimientos teóricos que se relacionan con las disciplinas y cómo estas deben transmitirse, así como los conocimientos pedagógicos y didácticos según los cuales se organiza el aprendizaje; y en segundo lugar, los conocimientos prácticos que supone el saber actuar en diferentes contextos.

Figura 4. Calidad de la educación



Finalmente, se agrupan aquellas investigaciones que dan cuenta de lo que se relaciona como *Calidad de la educación* (figura 4), cuyo propósito es evidenciar cómo la cobertura y el mejoramiento de la calidad impactan directamente en la articulación de los programas de formación; concretamente en su etapa inicial, responde y se conecta con el análisis de la primera relación.

> Bajo la tendencia de ampliación de cobertura y mejoramiento en la calidad […] las instituciones de educación superior y los institutos de formación pedagógica resuelven las demandas políticas, económicas y sociales con el diseño e implementación de propuestas concretas de formación, […] lo educativo en una sociedad que demanda un determinado tipo de formación. (Rozo y Prada, 2012, p. 1)

Lo anterior también se encuentra en las investigaciones sobre procesos de acreditación (Calvo, Rendón y Rojas, 2004; Inzunza, Assaél y Scherping, 2011; Misuraca y Menghini, 2010; Vaillant, 2007; Jiménez, 2012), en especial, cuando refieren a cómo en los

programas de formación se encuentran marcados los procedimientos que buscan el mejoramiento de la calidad, así como la profesionalización de la formación docente (Calvo y Rojas, 2004). Al respecto, esta calidad es valorada mediante la realización de pruebas tanto nacionales como internacionales, como por ejemplo "Los problemas y ejercicios propuestos en los test de PISA —pues de ello se trata primordialmente— deben ser puestos en cuestión a partir de su relación con el conjunto de la formación escolar" (Messner, 2009). De esta forma se evidencia la relación que socialmente se reconoce entre los resultados de las evaluaciones externas y la calidad de la educación en Colombia, aunque se desconozca su aplicación y las variables que confluyen en los resultados.

Por otro lado, las investigaciones concernientes a la enseñanza de la lengua permiten identificar aspectos puntuales de interés sobre la formación de maestros; así, se constituyen en temáticas enmarcadas en distintas perspectivas de contenido, como la estructuralista y la pragmática. De igual forma, se evidencia la preocupación por la formación en didáctica y pedagogía y se alude a las relaciones ya tratadas en la categoría principal sobre formación docente (Toloza, Barletta y Moreno, 2013); lo anterior, sin duda, apoya la distinción categorial hecha previamente; conceptos como la burocratización, con el empleo del tiempo en diligenciamiento de documentación (Guzmán y Ecima, 2011), el currículo (Arias, 2012), la alfabetización (Guzmán y Ecima, 2011; Guzmán y Guevara, 2012) y la relación entre teoría y práctica de las investigaciones anteriores emergen de nuevo.

Así mismo, las investigaciones sobre representaciones sociales evidencian la necesidad de articulación con los contextos (económico, sociocultural y político), puesto que remiten a conceptos tales como: desigualdades sociales, posiciones ideológicas (Gilly y Rodríguez, 1996), aspectos simbólicos, evaluación de las acciones (Baquero y Villa, 2013), identidad, identización, políticas formadoras (Molina, 2001), creencias y sentido común (Ortíz, 2013), y al igual que la categoría anterior, se enlaza conceptualmente con la emergencia de conceptos tales como: burocratización, políticas educativas y relación entre teoría y práctica (Baquero y Villa, 2012); todo lo anterior evidencia la importancia de las relaciones establecidas a partir de la categoría principal.

Consideraciones finales

Así pues, las relaciones anteriores constituyen el marco de un panorama que evidencia el estado de las investigaciones consultadas sobre *formación docente*, cuestión que se articula con las propuestas teóricas y metodológicas que giran en torno a dichos trabajos y de las cuales es posible establecer una relación con los objetivos propuestos para la investigación; por consiguiente, el abordaje hecho al concepto de formación en la disciplina sociológica confirma la ineludible relación que guarda la educación entre lo que se formula *teoría* y lo que se hace *práctica* en sociedad, la influencia innegable y el límite

desdibujado entre los contextos que se proyectan en los *hechos sociales*[1]. Entre tanto, el enfoque metodológico cualitativo, desde diversos diseños, destaca la importancia del análisis, la comparación y la descripción en los trabajos que buscan hacer una revisión de lo tendiente a la formación docente, con base en lo lo documental y lo práctico, ya que son evidencias de las relaciones que se tejen desde las políticas institucionales, hasta la evaluación de los resultados estas en el estudiante.

Dicha relación entre teoría y práctica es fundamental a la hora de establecer los resultados y las necesidades de la formación, por cuanto evidencia rupturas entre las políticas y el quehacer docente; lo que constituye una desavenencia entre la formación docente y la calidad educativa, al mostrar que se dice una cosa y se hace otra; razón que influye notoriamente en el pensamiento actual —evidenciado en el planteamiento de la investigación— sobre la culpabilidad adjudicada a los profesores por los bajos resultados de evaluaciones externas, los cuales, a su vez, son tenidos como una evaluación certera de la calidad educativa, fuera de toda contextualización.

Estas no pueden leerse por separado, pues en ellas mismas se teje una correspondencia que valora lo que se sabe al respecto de la formación docente. Así, al pensar en el dominio de aspectos de orden político, social y económico, rastreados a lo largo de los trabajos y su incidencia en la estructuración de los programas de formación inicial, se observa la innegable afinidad que predomina en los contenidos curriculares, dependiendo del tipo de profesional que se tenga por bien formar, esto depende del país, la época y los intereses institucionales y estatales.

Se avizora un acercamiento a los objetivos propuestos en el trabajo investigativo, desde Jiménez, Vergara y Hernández (2013), con la investigación denominada *Análisis pedagógico de los contenidos curriculares de la formación de los docentes de Educación Física en Chile a la luz de la Praxiología motriz*, con un análisis de contenido a los datos que se constituyen como documentos directrices de un currículo en universidades que forman en Educación Física en Chile; sin embargo, no fue posible establecer en Colombia, una investigación que dé cuenta del análisis de contenido como diseño metodológico para la revisión documental en formación de docentes de Lengua Castellana.

Por esta razón, para el objeto de la investigación se tendrá como diseño, el análisis de contenido para abordar desde una mirada sociocultural aquello que subyace en las instituciones que forman docentes de Lengua Castellana, mediante el concepto de

1 Haciendo referencia al concepto de hecho social que Durkheim (1982) denomina, como: "Todos los fenómenos que tienen lugar en la sociedad, a condición de que se presenten con cierta generalidad y algún interés social" (p. 29), "explicando posteriormente, que ellos están dotados de ciertas características que les son propias y que los hacen diferentes de fenómenos considerados orgánicos o sicológicos; de esta forma, al ser inminentemente sociales son exteriores al individuo y poseen un poder coercitivo" (Gaitán, Muñoz y Rodríguez, 2013).

representación social, entendido en la investigación de Gilly y Rodríguez (1996) como un hecho surgido de las contradicciones en el entorno de las desigualdades sociales, dando paso a lo que desde la mirada investigativa se considera como las rupturas del engranaje educativo en Colombia, que constituyen las diferencias sustanciales presentes entre las propuestas teóricas o lo que está escrito (políticas públicas, PEP, planes de estudio) y su ejecución en la práctica; y la otra en la cual se hallan enfoques teóricos y adelantos investigativos (Molina, 2001), tocante a la identidad que las instituciones de educación superior establecen mediante los contenidos y las estrategias; dicho sea de paso, a lo que se tiene que considerar a partir de las relaciones obligadas que al tema de formación atañe.

El panorama tejido a partir de las investigaciones consultadas permite ver las convergencias sobre lo que se investiga en formación docente, también cómo y desde dónde; por consiguiente, se reflexiona en torno a experiencias tanto generales, como particulares de centros de formación o sujetos en y de formación. Lo anterior permite concluir que a la hora de investigar sobre formación docente es necesario articular una triada, cuyas bases estén cimentadas en torno a aspectos disciplinares sobre los cuales se sustenta el sujeto de formación; su desempeño en el campo práctico y la relación de su contexto en las aulas y las instituciones educativas, de forma que su correspondencia permita interpretar cómo se está formando un docente de Lengua Castellana para ejercer su labor profesional.

Teniendo presente lo anterior se evidencia que hacen falta investigaciones que den cuenta de estos procesos en las universidades que forman maestros en Lengua Castellana en Colombia, dado que si bien, a la hora de ver resultados que evalúan la educación se crítica a nivel general, a raíz de lo que ellos arrojan, el papel de los formadores y no se cuenta con las particularidades de cada programa para responder a lo que se demanda. Investigar en este campo permite comparar y valorar las distintas perspectivas que tienen en cuenta estos centros de formación en los cuatro niveles anteriormente enunciados, contando que al final de ello se pueda, desde una postura crítica, bosquejar una respuesta al cuestionamiento sobre, cómo están siendo formados los docentes de Lengua Castellana en Colombia.

Referencias

Arias Castilla, C. A. (2012). *El papel del lenguaje en las áreas curriculares.* Proquest, Corporación Universitaria Iberoamericana. Recuperado de http://neo-listas.udistrital.edu.co:2233/education/docview/1328119766/385FB74086E4BD2PQ/41?accountid=34687

Baquero, P. y Villa, W. (2012). "Cuida niños", intruso, mandadero: representaciones de la práctica de formación profesional. *Revista Enunciación*, *17* (2), 8-21.

Calvo, G., Rendón Lara, D. B. y Rojas García, L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. Iesalc de Unesco. Recuperado de http://skat.ihmc.us/rid=1207713343906_1824942856_11329/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf

Duhalde, M. y Cardelli, J. (2001). *Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia la Educación y la Cultura. Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía, 308*, 35-46.

Galván Mora, L. R. (2008). *Enigmas y dilemas de la práctica docente la apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar.* Ciudad: Dialnet en Unversidad de Málaga.

Gilly, M. y Rodríguez Luna, M. (1996). Las representaciones sociales en el campo educativo. *Revista Enunciación*, *1* (1), 69-81. Recuperado de http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1717/2330

González Melo, H. S. (2012). *Las necesidades de formación de los docentes universitarios.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Guzmán Rodríguez, R. J. y Ecima, I. (2011). *Conocimiento práctico y conocimiento académico en los profesores del nivel inicial (seis preguntas).* Grupo de investigación Educación y Educadores de la Universidad de La Sabana. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n34/n34a01.pdf

Guzmán, R. J. Guevara Jiménez, M. (2012). El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial. *Pedagogía y Saberes*, *37*, 179-189. Recuperado de http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1943/1892

Inzunza, J., Assaél, J. B. y Scherping, G. V. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: Tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16* (48), 267-292. Recuperado de http://neo-listas.udistrital.edu.co:2233/eric/docview/858321198/1A56062A245848ABPQ/19?accountid=34687

Jiménez Alvarado, G., Vergara Tapia, M. A. y Hernández Moreno, J. (2013). Análisis pedagógico de los contenidos curriculares de la formación de los docentes de Educación Física en Chile a la luz de la Praxiología motriz. En *Revista Iberoamericana de Educación*, *61* (4). Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/5577Hernandez.pdf

Jiménez Fonseca, C. A. (2012). Aproximación conceptual al estudio de la formación docente en ciencias sociales. En L. Ortiz Vásquez (Comp.). *Pensar la enseñanza de la historia y de la(s) ciencia(s) social(es). Historia de la Educación, la Pedagogía y la Educación Comparada* (pp. 107-143). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Márquez A, A. C. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica.* Universidad de Málaga. Recuperado de http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17676356.pdf

Messina, G. (1999). *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los 90. Revista Iberoamericana de Educación, 19*. Recuperado de http://www.rieoei.org

Messner, R. (2009). PISA y la formación general. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 13* (2). Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3059955

Misuraca, M. R. y Menghini, R. A. (2010). La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI ¿Consolidación de las tendencias de los `90? *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 14* (2). Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL4.pdf

Molina Valenzuela, P. (2001). Identidad profesional y formación inicial de profesores: una posibilidad de profesionalización docente. *Revista Enunciación*, *6*. Recuperado de http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2447/3397

Ortíz Casallas, E. M. (2013). Aproximación al estudio de las representaciones sociales. Énfasis en Doctorado Interinstitucional de Educación. Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/memorias_del_coloquio_internacional_sobre_educacion_pedagogia_y_didactica_problemas_contemporaneos/aproximacion_al_estudio_de_las_representaciones_sociales.pdf

Paquay, L. (2005). *La formación profesional del maestro.* México D.F.: Fondo de Cultura Económica

Rivera Román, J. F. (2002). *La formación inicial del docente en el trabajo como eje transversal* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=4386

Román Sánchez, J. M. y Cano González, R. (2008). *La formación de maestros en España (1838-2008): social needs, competences and subjetc studies framework).* Obtenido de Proquest.

Rozo Sandoval, A. C. y Prada Dussán, M. (2012). Panorama de la formación inicial docente y TIC en la Región Andina. *Revista Educación y Pedagogía*, *24* (62), 191-204. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/14203/12546

Toloza, H., Barletta, N. y Moreno, F. (2013). Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media. *Revista del Instituto de Estudios en Educación*, *19.* Recuperado de http://neo-listas.udistrital.edu.co:2233/education/docview/1477776341/385FB74086E4BD2PQ/8?accountid=34687

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Improving teacher education and professional development in Latin America. *Rev. Pensamiento Educativo, 41* (2), 207-222. Recuperado de http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf

El taller pedagógico: una estrategia para movilizar la oralidad en el preescolar

Yuly Andrea Salamanca Martínez

Introducción

Este artículo es una reflexión en torno a la pertinencia del taller, bien como *estrategia pedagógica* o bien como *estrategia investigativa*. Como estrategia pedagógica promueve el trabajo cooperativo y los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en los primeros grados de escolaridad; y como estrategia investigativa, centrada en el enfoque de investigación-acción, indaga el desarrollo de la competencia discursiva oral en la movilización de las interacciones verbales, expresadas en las normas de cortesía, los turnos conversacionales y los usos formales e informales insertos en todo evento comunicativo. El taller pedagógico permitió la intervención pedagógica de la investigación titulada *Hora de hablar: estrategia para movilizar las interacciones verbales en el aula de Preescolar* orientada por la pregunta ¿cómo influyen las interacciones verbales en el desarrollo de la competencia comunicativa oral en el preescolar? desarrollada en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El taller una estrategia pedagógica para hablar en el aula

El taller, como estrategia pedagógica (TEP), se emplea en los procesos de enseñanza centrados en el hacer y facilitan el aprendizaje individual y grupal, así como la recuperación de conocimientos de la vida cotidiana mediante actividades prácticas, expresivas y artísticas (Ander Egg, 1999; Rodríguez, 2012; Inostroza, 1997). Así, el uso del taller involucra la ejecución de actividades compartidas en las que se aprende haciendo en grupo, se aprende participando y se aprende preguntando; si esto se logra, se dinamizan las interacciones verbales en el aula entre docente-estudiante y estudiante-estudiante.

El TEP promueve el trabajo cooperativo, participativo y significativo de actividades intencionadas, en las que se cumple un objetivo, estableciendo relaciones cognitivas, afectivas y emotivas entre estudiantes y docentes, en las que se movilizan las relaciones, las funciones y los roles que desempeñan estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

El TEP asume una postura constructivista de los sistemas de enseñanza y aprendizaje en la que se reconoce el papel esencial de las experiencias, las historias de vida, las emociones y las representaciones subjetivas de los niños y las niñas en la construcción de conocimiento, lo cual favorece la participación continua de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

El uso de la lengua oral en el preescolar propició que en la construcción de conocimientos, los niños y niñas aportaran información a su proceso de aprendizaje y establecieran relaciones significativas con sus aprendizajes previos, para así transformar los objetos de conocimiento, así lo señala Ander Egg: "el educando es el responsable último e insustituible de su propio proceso de aprendizaje, en cuanto el proceso de adquisición de conocimientos es algo personal e intransferible" (1999, p. 12).

Figura 1. Construcción de mundos posibles a partir de ejercicios de escucha

La construcción de conocimiento desde el TEP fue un proceso dinámico y social "a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por cada persona, quien va construyendo progresivamente nuevos modelos explicativos cada vez más complejos y potentes" (Inostroza, 1997, p. 20) desde la creación de espacios de interacción en los cuales los niños y las niñas tenían la posibilidad de narrar, explicar y argumentar las diversas experiencias y aprendizajes que poseían.

La postura constructivista del TEP favoreció que los niños, las niñas y los docentes no solo aprendieran sobre oralidad, sino también valores, normas, emociones,

procedimientos, habilidades comunicativas que se activan y se aplican en nuevas situaciones de aprendizaje y, más aún, en situaciones comunicativas de su cotidianidad como los son las conversaciones, los juegos de rol, los diálogos con otras personas dentro y fuera del aula.

Figura 2. El juego con títeres consolidación espacios de interacción

La construcción de conocimientos en el TEP implicó trabajo cooperativo en el cual los niños y las niñas aprendieron mediante espacios de interacción verbal donde los participantes dialogan, negocian las acciones en pro del objetivo final del taller. Además, aprendieron a escuchar opiniones y aportes de los demás, a expresar los puntos de vistas mediante diversas "estrategias discursivas como el diálogo, la narración, la explicación y la argumentación, entre otras, de acuerdo con los propósitos y acciones comunicativas que orientan el sentido del taller" (Rodríguez; 2006, p. 6).

El trabajo cooperativo implicó que los estudiantes se comunicaran, por lo tanto, se logró que se desarrollaran aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales por medio de la interacción verbal en la que se intercambiaban y se reconstruían roles, conocimientos y aprendizajes, todo lo cual determina la identidad individual y social de los sujetos; como afirma Coll "el estudiante establece relaciones no arbitrarias, sino pertinentes y valiosas, tanto cultural como personalmente, construyendo representaciones individuales de contenidos sociales" (Coll, 1993, p. 65).

La validación del taller se centró en la posibilidad de no priorizar la formación teórica más que la formación práctica, al consolidar metodologías de apropiación del saber; evidenciada en los roles de liderazgo de los niños y las niñas en la ejecución de las actividades en las que el docente estimuló en los niños procesos cognitivos superiores al plantearles acciones y actividades que involucraran "la construcción, modificación, diversificación de sus esquemas de conocimiento mediante espacios de interacción verbal entre pares y con otros" (Cazden, 1991; Gartón, 1994).

Los TEP se enriquecieron con los aportes didácticos de la pedagogía de la pregunta

en la cual estudiantes y docentes desarrollaron una actitud científica como predisposición a "detenerse frente a las cosas para tratar de desentrañarlas, problematizando, interrogando, buscando respuestas sin instalarse nunca en certezas absolutas" (Ander Egg, 1999, p. 18); lo cual hizo necesario que docentes y estudiantes aprendieran hacer preguntas al asumir una actitud frente al conocimiento de constante búsqueda mediante la capacidad de investigación que facilita la articulación de diferentes disciplinas en la tarea de entender, estudiar y actuar sobre un aspecto de la realidad.

En el TEP, el sujeto es investigador de su propia realidad, de su aprendizaje, de su lenguaje y de su cultura mediante experiencias significativas que le generen constantes preguntas que modifiquen sus esquemas mentales, para así transformarse y reconstruir las interacciones verbales que establece con sus pares y en las que se desarrolla la competencia oral desde el preescolar.

En el TEP se abordó una enseñanza sistemática de la lengua oral formal constituida por dos procesos: el de producción del *habla* y el de comprensión de la *escucha* que le permiten al niño establecer y expresar sus puntos de vista en los eventos comunicativos cotidianos.

Por lo anterior, la implementación del taller pedagógico movilizó el desarrollo de la competencia oral, puesto que construyó conocimientos en torno a las funciones del lenguaje; a saber: *función de pensamiento,* centrada en la construcción de conocimiento; *función estética,* en la que se crean y se recrean significados de la realidad; y de *función interactiva,* en la que se establecen relaciones sociales.

El taller como estrategia investigativa

En el taller pedagógico como estrategia investigativa (TPEI) se integra *el quehacer docente, la investigación y la práctica* dentro de un proceso global, definido a partir de los intereses y las necesidades de estudiantes y docente; esta integración favorece que en el quehacer docente se reflexione teóricamente y se reorienten prácticas desde la investigación continua de la realidad escolar "la experiencia (la realización del taller) necesita de la teoría y de la investigación" (Ander Egg, 1999).

Desde el TPEI se hace necesario reconocer del contexto educativo (características de los participantes, características del Proyecto Educativo Institucional, la disponibilidad de recursos y materiales, los niveles de participación de la comunidad educativa entre otros) por medio de la observación, la lectura de contextos, el contacto con la realidad con el fin de conocer para actuar y transformar; este conocimiento está relacionado a partir de la adquisición de habilidades y conocimientos que se relacionan con los objetivos del taller.

El TPEI consolidó escenarios comunicativos en los que el docente y el estudiante

interactuaran constantemente en torno a una situación de aprendizaje que debe ser observada, registrada y analizada; lo anterior se convierte en un pretexto para indagar los usos, las funciones, las formas de la competencia lingüística en el aula mediante actividades planeadas que favorezcan la participación de docentes y estudiantes, la construcción de discursos orales formales y el desarrollo de la competencia oral en el preescolar.

Apostar por el TPEI hizo factible que el aula escolar se transformara en un escenario comunicativo desde y con el lenguaje, teniendo en cuenta que para el niño

> […] entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto. (Rodriguez, 2012, p. 34)

El proceso investigativo se insertó en los talleres y se convirtió en la posibilidad de comprender las prácticas pedagógicas en torno a la oralidad, las cuales están inmersas en una cultura social constituida mediante la complejidad de las interacciones que allí ocurren; por esta razón, el taller pedagógico generó procesos investigativos en los que se percibieron los usos, las funciones, los sentidos, los roles de los participantes en las interacciones comunicativas en el aula, permitiendo así la construcción de conocimientos en torno a las concepciones, las prácticas y los discursos de docentes y estudiantes en el aula.

En el TPEI se integra *el quehacer docente, la investigación y la práctica* dentro de un proceso global definido de acuerdo con los intereses y las necesidades de estudiantes y docente; esta integración favorece que el quehacer docente se reflexione teóricamente y se reorienten prácticas a partir de la investigación continua de la realidad escolar "la experiencia (la realización del taller) necesita de la teoría y de la investigación" (Ander Egg, 1999).

Implementar el taller pedagógico como estrategia investigativa requirió la construcción de

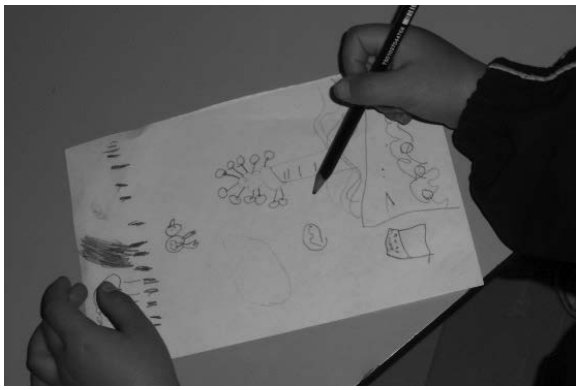
> […] *conocimiento pedagógico:* aquellos principios y estrategias generales de manejo y gestión de la clase en el aula que trascienden el ámbito de la materia, un *conocimiento disciplinar:* qué sabe y qué enseña y un *conocimiento didáctico:* cómo hace enseñable un contenido específico. (Marcelo, 2002)

Lo anterior se materializa en actividades auténticas de aprendizaje del lenguaje, diferentes al proyecto de aula y a los centros de interés, usualmente empleadas en los primeros grados de escolaridad.

Resultados

> Profe en un bosque llovía muy duro, y por eso creció mucho el río y se cayeron los árboles, como pasó una vez aquí que el río Fucha se llevó muchos árboles. En el bosque había un fantasma y por eso se escuchó buuuu en la grabadora.

Figura 3



El fragmento anterior surge de una de las actividades de escucha en la que mediante una serie de sonidos; los niños y las niñas construyen una narración en la cual constantemente se hace relación a experiencias de su vida cotidiana; por esta razón, el taller pedagógico facilitó el proceso investigativo de los procesos de interacción verbal en el aula de preescolar donde se evidenció el desarrollo de la competencia oral: los niños y las niñas construyeron conocimientos e identidad, interactuaron, apropiaron aspectos de su cultura validándola como una de las primeras formas de aprendizaje.

El TEP permitió que los niños y niñas participaran en actividades lúdicas que generaron escenarios comunicativos de libertad y creatividad, que no se alejaron de los usos cotidianos del lenguaje visibilizando formas de socialización de la vida familiar y social. Como afirma Rodríguez:

> […] resulta de interés observar cómo opera la transmisión de los modelos sociales en los que se integran el aporte de los medios de comunicación, los procesos de socialización secundaria con su exigencia de nuevos roles sociales y la interiorización de formatos de interacción en los contextos formales de la escolaridad. (Rodríguez, 2012, p. 36)

> *Yo soy el profesor y los niños para hablar toca que esperen su turno porque para hablar toca por turnos alcen la mano para poder hablar, como dice la profe toca uno por uno y nos escuchamos todos* (Fragmento de conversación en actividades de juego de roles)

Figura 5. Practica pedagógica

La interacción verbal que permeó el TEP logró que, desde el preescolar, los estudiantes reconocieran el manejo de turnos, la necesidad de escuchar para mantener la coherencia temática, la importancia del lenguaje no verbal en la construcción del sentido de la comunicación, los diversos usos sociales del lenguaje, los cuales determinan el tipo de interacción que se establece entre los sujetos y facilitan el desarrollo de los procesos comprensivo y expresivo de la lengua oral.

Por tanto, el taller pedagógico en el preescolar estuvo mediado por un proceso lingüístico en el cual los niños comprendieron ¿cómo comunicarse?, ¿para qué comunicarse?, ¿de qué forma comunicarse? lo cual involucró el nivel sintáctico, semánticos y pragmáticos del lenguaje en los que se entendieron pautas, normas, usos, comportamientos, posturas propias del contexto social y cultural que conforman los esquemas discursivos que se reconstruyen en la interacción verbal. En consecuencia, el taller pedagógico viabilizó procesos de participación en los que la oralidad fue un derecho fundamental en pro del respeto a la diversidad de opiniones, la negociación de posturas, normas y la resolución conflictos mediante el diálogo.

En el taller pedagógico, el docente de preescolar ayudó al niño y la niña a entender cómo se usa y funciona el lenguaje, mediante situaciones comunicativas en las que se interactuara entre sus pares y con el docente y así utilizar formalmente el lenguaje oral, teniendo en cuenta las intenciones, los contextos y las necesidades comunicativas; es decir el docente favoreció el desarrollo de la competencia oral de los niños y las niñas.

Los talleres aportaron a la interacción verbal entre pares y docentes mediante el desarrollo de estrategias narrativas, argumentativas y expositivas en las cuales los niños y las niñas tuvieron la posibilidad de hacer explícitas las formas de aprehensión de la realidad mediante el juego de roles, el dibujo, las conversaciones, las expresiones artísticas.

Gracias a las estrategias, los niños reconocieron algunos principios de la interacción verbal; a saber: manejo de turnos de habla, normas de cortesía, la capacidad de escucha, la importancia de los gestos, los movimientos, las posturas y el tono de la voz en las conversaciones; la reflexión que existió en el juego en torno a estos principios posibilitó que los niños reconstruyeran los usos informales de la modalidad oral y construyeran usos formales.

Por lo anterior, cuando se favorece la interacción verbal se fortalecen los nexos entre pares, la participación y la reflexión sobre los usos informales verbales propios del medio social; aspecto que enriqueció el aprendizaje cooperativo y la importancia de los espacios de negociación y diálogo para establecer acuerdos que contribuyeran a la comunicación dentro y fuera del aula.

Conclusiones

El TPEI reflexionó sobre el quehacer pedagógico al brindar oportunidades de descubrimiento y consolidación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en las que se integró la teoría y la práctica en el marco de situaciones de aprendizaje significativas, auténticas y contextualizadas, que atravesaron el currículo e hicieron participantes activos de la construcción del conocimiento a estudiantes y docentes, lo cual aportó al proceso investigativo.

Investigar el desarrollo de la competencia oral mediante el taller pedagógico en el preescolar consolidó estrategias didácticas que aportan a la enseñanza continua de la lengua oral en la escuela, para fortalecer desde los primeros grados de escolaridad la capacidad de escucha, la expresión de opiniones e ideas en las que se propicie el desarrollo de procesos de comprensión y producción oral.

La implementación de los talleres implicó constantes preguntas en torno a ¿cómo desarrollar los aprendizajes en cada uno de los talleres?, ¿cómo facilitar la integración de conocimientos de diversas disciplinas en torno a la lengua oral?, ¿cómo hacer visibles los aprendizajes previos de los estudiantes?, ¿qué actividades construían nuevos aprendizajes?, por último ¿cómo movilizar las interacciones verbales en los talleres?

Por esta razón, los talleres se organizaron de manera sistemática teniendo en cuenta un contexto de aprendizaje auténtico, un proceso de evaluación en el que se puede observar y realizar cambios a partir de los aprendizajes, los intereses, las preguntas y las dificultades de los estudiantes en relación con la progresión coherente de los talleres en pro del proceso investigativo.

Pese a la formalidad, la secuencialidad y la sistematicidad que sugieren la mayoría de las propuestas didácticas para abordar la lengua oral, el taller pedagógico establece una conexión entre los usos informales y los usos formales del habla, la escucha y la

interacción verbal en situaciones comunicativas escolares y sociales en las cuales se construyen significados del mundo mediante la narración, la explicación y la argumentación desarrollando la oralidad en los niños y niñas desde los primeros grados de escolaridad.

Referencias

Ander Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio.

Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.

Gutiérrez, Y. (2010, dic.). La adquisición y desarrollo de la competencia oral en la primera infancia. *Infancias Imágenes*, *9* (2), 24-34.

Inostroza de Celis, G y equipo de docentes de la UCT (1996). *Talleres pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula*. Santiago de Chile: UNESCO-Dolmen.

Marcelo, G. C. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. En G. A. Perafán y A. Adúriz-Bravo (Eds.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: UPN-Colciencias.

Rodríguez L., M. E. (2000). Talleres para el desarrollo de la oralidad en el preescolar como estrategias investigativas, pedagógicas y didácticas. *Didáctica XXI,* 21-23.

Rodríguez L., M. E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 13-43). Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Perspectivas de la oralidad en primera infancia: desafíos y proyecciones

Julie Viviana Suárez González

Introducción

Este artículo presenta los resultados del estado del arte del proyecto *Producción de relatos orales en niños y niñas de primera infancia*. Para este estado del arte se consultaron investigaciones desarrolladas en el periodo comprendido entre los años 2001-2011 sobre el desarrollo oral en niños de edad preescolar. La búsqueda se hizo en bases de datos como Dialnet, Proquest, Redalyc, habiéndose conformado un archivo con veintitrés textos, entre tesis (de maestría y doctorado) y artículos editados en Colombia, España, Argentina y Chile. En segundo lugar, se consultaron tesis y artículos de revistas educativas electrónicas e impresas, producto de proyectos de investigación.

Se adoptó un enfoque hermenéutico en dos momentos; en el primero de ellos se hizo una lectura comprensiva y en el segundo una lectura analítica con el fin de interpretar y categorizar los principales problemas, disciplinas, metodologías y conclusiones generales de cada investigación. Se conformó un archivo de oralidad según los siguientes aspectos: relaciones de tipo disciplinario, el desarrollo del lenguaje oral, las estrategias pedagógicas usadas por los maestros para la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad y las conclusiones a las que se llega en los proyectos.

Este proceso arrojó dos categorías: *la perspectiva lingüística de la oralidad y la perspectiva pedagógica de la oralidad.* En este caso, la perspectiva lingüística se fundamenta en los componentes del lenguaje, de modo específico, en la adquisición y el desarrollo fonológico, semántico y sintáctico, y la perspectiva pedagógica se organizó con base en la enseñanza y el aprendizaje.

En *la perspectiva lingüística* se registran cinco investigaciones que estudian la oralidad según el desarrollo fonológico, semántico y sintáctico del niño. Entre los puntos convergentes se encontró que en gran parte de ellos se realiza un estudio teórico basado en el desarrollo del lenguaje, contrastando la forma cómo este es reproducido según la

edad del infante. Estos estudios abarcan poblaciones de diferentes edades y contextos, principalmente con comunidades escolares, pero sin pretensiones pedagógicas.

El desarrollo fonológico se refiere a la emisión de sonidos sobre los cuales el niño asigna y construye significado social y cultural. Según estas investigaciones, para brindar buenas bases en el desarrollo de la oralidad es necesario motivar el uso de su expresión oral y la habilidad de la escucha y el habla.

El carácter semántico hace referencia al significado que se le asigna a la palabra, es decir, la relación mental que hace el infante entre objeto y palabra o entre acción o deseo y palabra a partir de su experiencia con el medio. Así, el desarrollo simultáneo de los aspectos semántico y cognitivo se evidencia en los niños cuando solucionan problemas en el ámbito conceptual y realizan descubrimientos que van abriendo camino a la resolución de otros problemas.

El desarrollo sintáctico se refiere a las reglas del lenguaje, organización de las palabras, formación de ideas, frases con sentido y comprensión de lo dicho. Para Chomsky "la sintaxis sería la estructura interna de la lengua, a la que se aplicarían en sucesivas transformaciones los elementos semánticos, léxicos, morfológicos y fonéticos" (citado en Miretti, 2003, p. 76).

En *la perspectiva pedagógica* se identifican dieciocho investigaciones de enfoque pragmático lingüístico en referencia al uso y las funciones que se le dan al lenguaje social y cultural, enfocado en el interaccionismo y el discurso, lo cual evidencia las intenciones de los hablantes en contextos de espacio y tiempo determinados. Se identificaron dos subcategorías, la enseñanza y el aprendizaje. En la enseñanza de la oralidad se observa la relación del lenguaje con el conocimiento, las concepciones de los docentes y cómo los maestros hacen uso de diferentes estrategias para la práctica de lo oral. En el aprendizaje se evidencia la interdisciplinariedad del lenguaje, el aprendizaje escolar en los diferentes géneros orales, la manera cómo los estudiantes hacen uso de lo oral en clase desde las estrategias dadas por los docentes y la importancia del trabajo contextualizado de la oralidad en la cotidianeidad.

A continuación se presenta una síntesis de las investigaciones desde la perspectiva lingüística, según el componente fonológico, semántico, sintáctico y de acuerdo con la perspectiva pedagógica, la enseñanza y el aprendizaje.

Perspectiva lingüística

Según el componente fonológico

Investigaciones como la de Vivar centran la mirada en la perspectiva lingüística para conocer cómo los niños adquieren el repertorio fonológico-fonético de su lengua ma-

terna y así describir la secuencia con la que lo obtienen; para ello aplican un cuestionario a seis grupos con diferencia de edades de 6 meses. El cuestionario para la Evaluación de la Fonología Infantil (CEFI) "evaluó la articulación de las consonantes mediante una tarea de nombrado, los resultados de cada grupo fueron comparados en cada segmento para observar la secuencia de adquisición de los sonidos según la edad de los niños investigados" (Vivar, 2009, p. 190). Se observó que a medida que la edad aumenta la emisión de los sonidos crece, así a los 3 años los niños tienen un 80 % de articulación normal en las consonantes. Esta investigación presenta algunos modelos y plantea que teorías cómo la autosegmental o métrica ayudan a incorporar aspectos prosódicos y rasgos fonéticos para analizar la sílaba y la palabra.

Por su parte, Coloma hace uso de otros métodos para caracterizar el desarrollo fonológico de los niños por medio de "Procesos de Simplificación Fonológica" (PSF). Observa que en la edad de 3 a 4 años se hace mayor énfasis en la adquisición de la estructura de la palabra. Las investigaciones de este tipo permiten afirmar que los procesos de desarrollo del lenguaje no son de carácter innato, por el contrario, es necesaria la influencia del medio social y cultural: "La teoría de la fonología natural plantea que el niño posee una representación fonológica de la palabra igual a la del adulto, aunque la produzca con errores" (Coloma, 2010, p. 33). En este caso, si la socialización es en el ámbito familiar y en un ambiente lingüísticamente enriquecido se evidenciará un lenguaje oral fonéticamente más claro.

En los trabajos señalados se observa la adquisición fonética y la transición normal del niño en el lenguaje, lo cual evidencia que, de acuerdo con la edad, es común cometer errores fonológicos que pueden ser asistidos en ese paso del ambiente familiar al escolar mediante un estímulo y trabajo pedagógico y que la enseñanza para el desarrollo fonético y fonológico del infante generalmente enfatiza en el silabismo y en el deletreo memorístico; así mismo, se propone que el aprendizaje debe darse de manera natural por medio del juego, mediante rimas o trabalenguas.

Según el componente semántico

A medida que el niño emite sonidos fonéticos adjudica ciertos significados a las palabras, y así mismo, realiza una comprensión de enunciados sencillos. Bermúdez se detiene en las relaciones entre la cognición del infante y el desarrollo semántico; afirma que estos dos elementos avanzan paralelamente de modo complementario en la adquisición del lenguaje: "El desarrollo semántico y cognitivo emergen simultáneamente; ninguno de los dos precede al otro, por el contrario avanza paralelamente, cada área facilita a la otra desde los inicios del lenguaje" (Bermúdez, 2009, p. 852). Por tal motivo, el desarrollo simultáneo del aspecto semántico y cognitivo del lenguaje se evidencia en los niños cuando ellos solucionan problemas conceptuales y realizan descubrimientos

que abren camino a la resolución de otros problemas. Además del desarrollo conceptual, en esta etapa se producen palabras relacionadas con funciones como pedir, mandar, ayudar, preguntar, explicar y, en general, con rutinas sociales y hábitos propios de situaciones comunicativas contextualizadas cada vez más complejas que permiten el desarrollo integral de su lenguaje y su cognición: gracias a la adquisición de la palabra se da una mediación entre el infante, el adulto y sus pares.

Se advierte que las investigaciones señaladas hasta el momento denotan enfoques cuantitativos de corte psicológico las cuales apelan a entrevistas, test, cuestionarios de medición o transcripciones que corroboran o desvirtúan teorías canónicas. En su mayoría, hacen descripciones pero no intervenciones didácticas para el desarrollo fonético o semántico.

Según el componente sintáctico

Dado que la sintaxis es un proceso complejo que encierra construcción de frases, uso de interrogativos, orden de las palabras, nexos, discursos narrativos e imitación, entre otros, y que el lenguaje implica una adquisición social e interactiva entre el adulto y el niño, se encontró que existen grandes diferencias entre los relatos formulados por cada uno de ellos; así lo señala la investigación realizada por Silva, para quien, los adultos comparten ciertas características en el uso de los procedimientos de reformulación, pues han tenido la posibilidad de internalizar variadas actividades de interacción y, por ello, pueden disponer de diferentes recursos para monitorear problemas y procesos comunicativos.

De acuerdo con Silva, en el niño se presentan diferencias notables en el uso de estos procedimientos; según los tipos de textos, el infante como constructor de su propio conocimiento tiene la posibilidad en la interacción con el adulto de tener un desequilibrio cognitivo que le permite realizar construcciones de su aprendizaje sobre las experiencias. Así, el adulto es vital en el desarrollo de las potencialidades discursivas y del lenguaje para que poco a poco los niños adquieran estas habilidades:

> […] la lingüística cognitiva considera que el *desarrollo del lenguaje* es un proceso complejo y dinámico por medio del cual el niño se apropia de las categorías de su cultura, especialmente del sistema de categorización simbólica, gracias a ciertos principios cognitivos generales propios de la especie. (Silva, 2010, p. 283)

William Labov (1988) señala que las narraciones tienen un sistema propio de evaluación, la cual se usa para realizar reformulaciones de los relatos o en otros eventos, siendo la persona la evaluadora de sus propios discursos. Investigaciones, como las descritas, incentivan la búsqueda de trabajos encaminados al sociointeraccionismo y llevan a pensar que, si el adulto ha tenido la posibilidad de enriquecer su lenguaje desde los múltiples contextos, es necesario trabajarlo con el infante.

Perspectiva pedagógica

Esta perspectiva es de corte *pragmático*, definido como el uso que se le da al lenguaje en diferentes ámbitos, desde dos puntos de vista: uno se basa en una enseñanza de la oralidad como la relación existente entre el lenguaje y la cognición, o la construcción de significados, las creencias o las concepciones de los docentes en cuanto a lo oral y la utilización de diferentes estrategias, percepciones y la práctica del lenguaje en el aula. El otro punto de vista hace referencia al aprendizaje, a la interdisciplinariedad del lenguaje, al aprendizaje escolar desde algunos géneros orales, al uso del lenguaje oral en clase, de acuerdo con las estrategias dadas por los docentes y a la importancia del trabajo de la oralidad contextualizado y desde la cotidianeidad.

La enseñanza de la oralidad

Para pensar la enseñanza se parte de la relación existente entre el lenguaje y la cognición, o la construcción de significados. Para Ballesteros (2005), la lengua puede ser observada de tres formas: como conocimiento (lo que hay que saber) o como habilidad (algo con lo que hacer cosas) o el enlace de estos dos aspectos. Por tal motivo, la lengua como conocimiento se relaciona con el estudio de la fonología, la morfología, la semántica, la sintaxis, el léxico, el discurso, las estrategias de comunicación o la sociolingüística, y como habilidad se relaciona con las destrezas para comprender y expresarse oralmente. Gutiérrez (2010) concuerda con Ballesteros en que la lengua oral tiende a ser representada desde las estructuras gramaticales, principalmente mediante sus niveles léxico, fonológico, morfológico, semántico y sintáctico: "el discurso oral, se enriquece con lo paralingüístico (entonación, énfasis), lo cinésico (gestos, movimientos corporales) y lo proxémico (manejo del espacio físico). Por lo anterior la comunicación oral es considerada como un multicanal" (Gutiérrez, 2010, p. 26). Desde esta perspectiva de análisis, los docentes creen que la lengua es un instrumento de comunicación y que su estudio debe dirigirse al buen uso de las estructuras gramaticales y los componentes de los procesos lingüísticos.

Por otro lado, Lozano (2009), reflexiona sobre cómo la escuela desempeña un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje del niño y como esta se constituye en un escenario que favorece los procesos significativos del lenguaje, se fundamenta en M. A. K. Halliday: "mediante las funciones del lenguaje el niño adquiere un potencial de significado que gradualmente se amplía en cuanto obtiene éxito en sus interacciones con los demás miembros de su comunidad" (citado en Rodríguez, 2001, p. 65).

En cuanto a las concepciones de los docentes, Ana Camps (2001) indica que el mejor medio para alcanzar un desarrollo cognitivo es el lenguaje, pero este deber ser convertido en objeto de reflexión y conocimiento. El papel que desempeña el maestro es

decisivo a la hora de fomentar el uso significativo de la lengua oral, sin embargo, las creencias de los docentes menosprecian su enseñanza.

Investigadores, como Ballesteros (2005), descubren gran variedad de concepciones docentes sobre la oralidad, entre las que se destacan: los maestros rescatan lo oral cuando finaliza la educación infantil, suponen que no es importante trabajar antes la oralidad; promueven lo oral con la lectura en voz alta, suponen que lo oral es el primer paso a lo escrito (relación ontogénetica) e identifican como estructura formal lo escrito (relación isomórfica), en consecuencia, practican la evaluación de lo oral a partir de lo escrito.

Según estas investigaciones, tradicionalmente la escuela enseña solo las destrezas escritas en aspectos normativos como la ortografía y la puntuación, y abandonan lo oral a la espontaneidad. Los profesores de primaria consideran que el estudiante construye su conocimiento basado en los saberes previos reajustando los nuevos conocimientos adquiridos; así mismo, observan que la interacción debe ser vertical (profesor-alumno) y que los conocimientos se producen mediante preguntas (pregunta-respuesta-evaluación). Para los profesores de secundaria, la enseñanza de la oralidad se relaciona con el desarrollo de destrezas orales en un contexto determinado. En este marco, Gutiérrez identifica que los docentes tienden a pensar que cuando el niño ingresa a la escuela ya tiene un bagaje del lenguaje oral adquirido mediante la interacción con la familia, por lo tanto, no enseñan la escucha ni el habla en el aula.

Ballesteros indica que es necesario que exista por parte de los docentes una deconstrucción de las creencias señaladas antes de que se construyan las nuevas. Por otra parte, Gutiérrez señala que

> […] enseñar lo oral supone una necesidad de formación en la escuela, orientada a reflexionar sobre la capacidad comunicativa, estética, cognitiva… Este hecho sustenta ampliamente la necesidad de otorgar a la didáctica de lo oral el lugar que le corresponde en el contexto escolar. (2010, p. 33)

En cuanto a las estrategias usadas por los docentes para la enseñanza de lo oral, se encontraron las secuencias didácticas y la pedagogía de proyectos. En cuanto a la primera, algunos investigadores como Escobar (2004) indican el uso de este método para la realización de diferentes actividades o trabajo por tareas; otros, como Pérez (2009), las usan como un proceso de enseñanza y producción encaminadas a un aprendizaje. Para Jaimes, el uso de la pedagogía por proyectos articula los procesos de enseñanza y aprendizaje, surgidos de las motivaciones y las necesidades de los alumnos. Por su parte, Pérez propone recursos literarios como la poesía, las adivinanzas, las canciones y los talleres que desarrollen una competencia lingüística, saberes metaliterarios y estético-literaria proclives a la oralidad

El aprendizaje de la oralidad

Jaimes (2008) señala que el lenguaje se articula, además de los procesos de pensamiento, a la subjetividad y a la interacción social; de esa manera se desliga de los conocimientos gramaticales que son puntualizados en el aula; propone que el lenguaje sea enseñado y aprendido de modo interdisciplinar y usado en todas las áreas del conocimiento. Agrega que la prioridad en la enseñanza debe ser la acción discursiva más que en las formas gramaticales, ya que es mediante la acción como se evidencia el aprendizaje en los niños.

Jaimes piensa que es indispensable que la actividad discursiva oral se situé como objeto de reflexión y, por lo tanto, favorece una interacción eficaz entre maestros y niños, en la cual el infante pueda lograr un proceso de reflexión metacognitiva y metalingüística, mediante las diferentes formas de interrogación sobre los textos. Esta investigadora propone géneros discursivos como el dialogo, el cual sirve como factor para desarrollar lo cognitivo, lo social y lo expresivo. En cuanto lo cognitivo, le permite al niño la construcción de espacios referenciales de acuerdo con las realidades del sujeto; en lo social, se privilegian las relaciones intersubjetivas de manera dinámica; y, en lo expresivo, permite la interlocución entre mundos y el ser compartidos; así, el niño interioriza el dialogo con fines comunicativos adecuándolos a su contexto socio cultural y generando espacios de acuerdos entre él y sus pares.

Se considera que otro género discursivo útil al aprendizaje es la narración, la cual tiene una relación estrecha con la manera de construir la realidad sobre las experiencias de los niños en su medio social y cultural. Investigadores, como León (2006), retoman a Bruner quien presenta la forma en que los niños realizan construcciones narrativas, entre esto se encuentra que el infante hace uso del tiempo para segmentar acontecimientos; las narraciones son dadas por casos particulares, motivados por vivencias, realidades y problemáticas; las narraciones pueden tener muchas interpretaciones; se establecen turnos, personajes, contextos, entre otros.

De acuerdo con ello, Pérez (2009) afirma que las interacciones de los niños desempeñan un papel importante, puesto que les permite tener ideas para crear nuevas narraciones y personajes con sus roles. Santamaría (2006) destaca que, mediante los relatos de los niños se puede indagar acerca de la visión que tienen de sí mismos, de sus pares, de su entorno y hablar de lo que sucede a su alrededor. Advierte que los niños pueden asumir una posición de narrador frente a sus interlocutores; así enriquecen su vocabulario al tiempo que hacen uso de una gramática lingüística ordenada y se evidencian otros modos discursivos como la descripción, la argumentación, la explicación y el dialogo. En otros casos, Bothert (2011) incentiva a hacer uso del dibujo, el juego, entre otros, los cuales ayudan o apoyan los relatos a darle sentido a lo vivido.

Por otra parte, Miretti (2003) afirma que en la educación inicial se tiende a hacer un mal uso del lenguaje oral, puesto que no se le considera como un recurso didáctico para el aprendizaje de los niños y niñas. Se piensa que el estudiante, cuando llega a la escuela, ya tiene la competencia oral, por lo tanto, no es necesario que sea aprendida ni estimulada.

Para Lamouroux (2010), la oralidad es vista como elemento para fomentar la expresión, la participación y la interacción desde el contexto; hace ver la importancia de las interacciones en educación inicial de una manera contextualizada dentro del juego libre, la lúdica y la didáctica y en el aprovechamiento de espacios como la familia y la escuela.

Cuervo (2009, muestra la importancia de promover la oralidad en educación inicial, dado que en esta etapa el niño comienza a establecer relaciones con su contexto, su familia y promover una mediación que le permite tomar posturas críticas y analíticas para participar en la sociedad. De la misma manera, para Escobar (2004), la enseñanza del habla y de las formas lingüísticas fomenta en el estudiante una conciencia discursiva en la que pone en práctica lo aprendido. Quiles (2004) rescata la importancia de fomentar en el aula estrategias comunicativas, para que los niños aprendan a producir discursos más cuidadosos y complejos o emisiones espontaneas con un uso adecuado de marcadores discursivos y de elementos léxicos de función pragmática como la coherencia y la cohesión.

Resultados y conclusiones

Las investigaciones señaladas estudian la lengua oral desde enfoques cualitativos y cuantitativos, pero pocas de ellas abordan la oralidad en primera infancia de manera progresiva y sistemática, lo cual sugiere una reflexión sobre el fortalecimiento del discurso y de los diferentes géneros orales en edades tempranas.

De acuerdo con las categorías emergentes de esta búsqueda, se infiere que la perspectiva lingüística da cuenta de los desarrollos orales en la infancia en aspectos fonológicos, semánticos y sintácticos, pero no un trabajo pedagógico con miras a favorecer la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la perspectiva pedagógica, hay poco interés en la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad en la primera infancia. Se tiende a creer que lo oral se desarrolla por sí solo de manera espontánea y que el niño al ingresar a la escuela ya posee un dominio básico de hablar y escuchar.

Las investigaciones pedagógicas reconocen las carencias en cuanto a las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de lo oral; se evidenció que la oralidad aún está atada a la escritura formal, lo que conduce a prácticas de ense-

ñanza como la pronunciación correcta de los fonemas, la adquisición de vocabulario y el silabismo. El docente enseña la oralidad para que los estudiantes puedan vencer la timidez, desenvolverse, expresar ideas frente a un público y fomentar la participación en clase.

En cuanto a los proyectos orientados al aprendizaje, se observó cómo el estudiante hace uso del lenguaje oral según las estrategias dadas por los docentes; se usa la oralidad como un paso hacia lo escrito y el aprendizaje de algunos géneros orales formales. Desde estas concepciones se evidenció un predominio del activismo sobre el cuento y otros géneros narrativos para ejercitación de la memoria y para el fomento de la lectura y la escritura. En síntesis, algunos docentes menosprecian, desconocen y desaprovechan la oralidad en la escuela, evidenciándose un trabajo poco consciente y planeado para el fortalecimiento del desarrollo oral.

Referencias

Ballesteros, C. (2005). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En *El discurso oral formal (Características lingüísticas y discursivas).* España: Grao.

Bermúdez, J., Milton E. y Sastre L. (2010). Falsa creencia y desarrollo semántico del lenguaje en niños de 2 a 4 años. *Universitas Psychologica, 9* (3). Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/647/64716836018.pdf.

Bothert, K. y Santamaría, F. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Revista Infancias Imágenes, 10* (1), 66-73.

Camps, A. *et al.* (2001). Lengua oral en educación infantil. En *El aula como espacio de investigación y reflexión. (Investigaciones en didáctica de la lengua.* Madrid: Grao.

Coloma, C., Pavez, M., Maggiolo, M. y Peñaloza, C. (2010). Desarrollo fonológico en niños de 3 y 4 años según la fonología natural: Incidencia de la edad y del género. *Revista Signos, 43* (72). Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=157013779002.

Cuervo, D. y Rincón, C. (2009). *La voz de los niños: un pasaporte para explorar la oralidad en el aula*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/806/1/edu74.pdf

Escobar, C. (2004). Para aprender a hablar hay que querer decir algo. *Glosas didácticas (Revista electrónica internacional), 12*. Recuperado de http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf

Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Revista Imágenes de Investigación, 9* (2). Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3652317.

Jaimes, G. (2005). Competencias de la oralidad e inserción de la cultura escrita. *Revista Enunciación, 10*, 15-21.

Jaimes, G. (2008). *Aprender a dialogar en el aula de preescolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jerez, I., López, A. y López M. (2009). Propuestas didácticas para la educación infantil mediante el uso de adivinanzas y canciones populares. El uso estético de la lengua en el MCERL. *Revista OCNOS*, *5*. Recuperado de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1330/ocnos_05_cap6.pdf?sequence=1

Labov, W. (1988). Las transformaciones de la experiencia en sintaxis narrativa. En *Análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle.

Lamouroux, M. (2010). *El discurso oral de los niños del grado cero del colegio Ramón de Zubiría I.E.D. en tres situaciones didácticas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis56.pdf

León, S. (2006). Narrativas orales y lectura de imágenes en niños pre-escolares. *Pensamiento Psicológico*, *2* (7).

Lozano, I., Sierra, M., Zuluaga, Z. y Rincón C. (2009). El acompañamiento: fase importante en la construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje. En *Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Miretti, M. (2003). Características lingüísticas del niño de educación inicial. En *La lengua oral en la educación inicial.* Buenos Aires HomoSapiens.

Miretti, M. (2003). Lengua y literatura. En *La lengua oral en la educación inicial.* Buenos Aires. HomoSapiens.

Pérez, L. y Tabares, A. (2009). *La creación narrativa en torno a la imagen en el libro infantil, implementación de una secuencia didáctica en torno a la imagen en el libro infantil.* Bogotá. Recuperado de http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/402

Quiles, M. (2004). Los usos orales en edades tempranas. *Revista Española de Lingüística (revista electrónica), 34*. Recuperado de http://www.uned.es/sel/pdf/jul-dic04/usos%20orales%20en%20edades%20tempranas.pdf

Rodríguez. M. (2001). El lenguaje, la interacción y la argumentación: ejes para la comprensión de la actividad discursiva en el aula de preescolar. *Revista Enunciación, 6*, 64-73.

Santamaría, F. (2006). Juegos del lenguaje: creación y diversidad de la organización de relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de edad en escuelas públicas de Bogotá. *Revista Enunciación, 11* (1), , 35-45.

Silva, M. (2010). El estudio de la sintaxis infantil a partir del dialogo con niños: aportes metodológicos. *Redalyc, 27* (2). Recuperado de http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18018446006

Silva, M. (2010). El papel de la reformulación en los intercambios adulto-niño: un estudio de caso. *Revista Signos, 43* (73). Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43n73/a06.pdf.

Vivar, P. y León, H. (2009): Desarrollo fonológico-fonético en un grupo de niños entre 3 y 5, 11 años. *Revista CEFAC, 11* (2). Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11n2/v11n2a03.pdf

El pensamiento crítico, el cine y la lectura crítica. Una propuesta desde el aula en la Educación Media

Diana Vargas

El quehacer pedagógico en la formación de un ciudadano independiente, cuestionador y creativo

Desde nuestro quehacer pedagógico, se busca formar estudiantes cuyo perfil responda a las necesidades que día a día le exige el mundo; un mundo globalizado, un mundo que demanda de ellos asumir un actuar transformador; estudiantes interesados en construir para ellos y para los demás, empoderándose en el desarrollo social y cultural de su realidad al momento de tomar decisiones, de resolver problemas o de sugerir otras alternativas de solución. De ahí que se crea la necesidad de generar espacios pedagógicos donde a partir de la reflexión crítica y real del estado de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de nuestros estudiantes, nos interesemos por formar seres competentes en el momento de enfrentarse a diversos problemas, que sean capaces de asumir con responsabilidad pero desde su criterio, desde su pensamiento y sus decisiones una actitud cada vez más autónoma y participativa en su formación y en la transformación de su comunidad; individuos que reconozcan que desde sus conocimientos y aprendizajes, puestos al servicio del otro, hallan nuevos sentidos a su participación en la construcción de otras realidades.

En el Colegio Nueva Fundación Marymount, el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua está orientado al desarrollo de las habilidades de escribir, leer, escuchar y hablar, siguiendo los estándares propuestos para el estudio del lenguaje dados por el Ministerio de Educación Nacional, que parten de las prácticas en el aula relacionadas con el proceso de comprensión crítica que hacen las estudiantes de los diversos tipos de texto. La lectura del Proyecto Educativo Institucional y del Plan de área del Colegio permite reconocer bajo qué ideas o pilares están constituidos los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua materna con base en un discurso crítico y desde un contexto real:

> […] que la enseñanza y aprendizaje de la lengua debe tener un sentido pragmático que dote al individuo de herramientas que lo hagan competente para desenvolverse en la interacción con otras personas y en diferentes contextos de comunicación; […] que el estudiante sea consciente de los recursos lingüísticos así como del cuándo y el dónde utilizarlos; se trata de formar seres competentes para la comunicación y la interacción social y cultural. (Plan de área, p. 4)

Esta lectura hace parte de un ejercicio de observación y de registro en el que se reconoce que entre los propósitos expuestos en los documentos de la institución se encuentra desarrollar las habilidades que se requieren para alcanzar un pensamiento crítico.

Por otra parte, esta revisión documental hace aún más significativa la propuesta de intervención a partir del discurso cinematográfico, puesto que constituye espacios auténticos de formación, en la medida en que permite reflexionar sobre la incursión de la interpretación y la comprensión de lo que se ha denominado en la educación *otros sistemas simbólicos de comunicación,* para referirse al lenguaje icónico, gráfico o audiovisual. Esto crea entonces la necesidad de alfabetizar sobre estos otros lenguajes relacionados con la forma en la que en la actualidad aprenden nuestros estudiantes en concordancia con el desarrollo de su competencia simbólica. De ahí que el cine, como creación artística, representa a partir de sus códigos y de su propio lenguaje las realidades del ser humano, convirtiéndose en un recurso didáctico utilizado en el área de español, lo que permite el análisis del discurso audiovisual, como guía para fortalecer los procesos de pensamiento de las niñas, al mismo tiempo que se favorece la lectura crítica encaminada a comprender la sociedad y así participar en su transformación.

Esta visión de la formación crítica en la educación busca que en su entorno cultural, el individuo se apropie de sus procesos de formación, adoptando diversas perspectivas sobre un mismo asunto, asumiendo su participación activa en aquellas situaciones que su realidad le va presentando y así tener la posibilidad de evaluarla y valorarla con otros ojos, a partir de la identificación de alternativas de actuación derivadas de su interacción con el mundo. Esta idea de formación crítica le permite al estudiante reconocer su rol como agente partícipe en la construcción de su mundo, de sus proyectos de vida, de ahí que se insiste en la enseñanza mediante el uso de diversas estrategias didácticas desde las cuales se fomente la construcción del perfil de un estudiante cuestionador y propositivo.

La formación de lectores críticos es fundamental e imperante, lectores capaces de construir comunidad intelectual, en la que cada uno de sus miembros reconozca que "leer es una práctica cultural insertada en una comunidad particular que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales; […] leer y comprender es también tarea social" (Cassany, 2006, p. 35); esto implica la formación

y el desarrollo de las habilidades cognitivas que les permitan a los estudiantes acercarse a un conocimiento lleno de diversos significados. De esta manera, cuando se apropien de estos significados, los alumnos los internalicen y los interpreten, por consiguiente, estarán en capacidad de develar una gama de sentidos que serán comprendidos no solo en el texto en el que son producidos, sino también en la misma interacción que se da con los demás entrelazando así nuevos significados.

Es así como el pensamiento crítico se vincula directamente con la lectura crítica del mundo, en palabras de Daniel Cassany literacidad crítica, en la que es necesario entender e interpretar la relación que se tiene que dar entre lector-texto-cultura y sociedad. Este tipo de lector debe tener una mente abierta a las diferentes opciones que le ofrece ese mundo, debe cuestionar, relacionar, descartar, aprobar, afirmar o negar desde su conocimiento, desde su experiencia, "el discurso no posee conocimiento en sí, sino que este emerge al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector" (Cassany, 2006). Para lograr esto es necesario dotar al estudiante de herramientas cognitivas que le permitan apropiarse de sus procesos de aprendizaje y de esta manera formarlo como un lector competente capaz de crear una sociedad intelectual y propositiva, una sociedad del siglo XXI.

Realizar estas actividades pedagógicas permiten la cualificación de los aprendizajes, relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa de las estudiantes, desde el reconocimiento de sus habilidades cognitivas, que las conduce a aprender a aprender, hasta formar en ellas esos lectores críticos, cuya participación sea significativa y activa en la construcción de su entorno más inmediato.

Conceptualización y caracterización del pensamiento crítico

Se tiene que reconocer la función y la relevancia que tiene el desarrollo del pensamiento crítico en nuestra realidad, desde los campos pedagógicos y de formación de individuos; se parte de la teoría de autores como Freire, quien propone que la teoría debe estar situada dentro de la práctica, de ahí su valor o sentido cuando se trata de construir una sociedad, al tiempo que brinda la posibilidad de modificarla. Desde este planteamiento se tienen en cuenta dos premisas a partir de la cuales se muestra una pedagogía crítica; para esto se toman dos aspectos fundamentales: el diálogo y la unidad entre acción y reflexión. Entonces, se logra hablar de la tarea de educar como un acto auténticamente humanista, al integrar al individuo a su realidad y en la medida en que este se arriesgue a pensar de manera crítica con el propósito de cambiarla. La educación propuesta por Freire (1970) es esencialmente crítica y liberadora, exige una permanente actitud reflexiva y transformadora, y bajo estos ideales se exige que

en su proceso educativo, el individuo se vaya independizando y se vaya convirtiendo en un ser autónomo, capaz de apropiarse cada vez más de sus aprendizaje con el propósito de crear impacto social.

Por otra parte, desde Facione (2007), el pensamiento crítico se muestra como una actividad de desarrollo cognitivo y, desde esta perspectiva, se entiende el pensamiento crítico como el conjunto de habilidades mentales y cognitivas para interpretar, analizar y evaluar una realidad. Es el pensamiento crítico el que le sirve al individuo para mejorar sus conocimientos y pensamientos previos. Con Facione hablar de educación liberal significa "aprender a aprender", a pensar por uno mismo, de manera independiente y en colaboración con los otros , es entonces la educación liberal la que le permite al estudiante indagar, buscar el conocimiento y hacer sus propias inferencias. El pensamiento crítico no se adquiere automáticamente, como la inteligencia que tiene una persona, sino que debe ser puesto en práctica, es una habilidad que debe ser desarrollada y demostrada.

Desarrollar estas habilidades exige un compromiso intelectual, es decir, que quien está interesado o motivado en enseñarlas o en aprenderlas debe partir de este principio, es un compromiso que se debe convertir en una actividad intelectual enmarcada en una práctica diaria y en diversos contextos. De esta forma el pensamiento crítico se opone a la idea o al proceso en el que tan solo se busca adquirir información, ya que en el pensamiento crítico se busca la investigación de la información, su cuestionamiento, su aprobación o su rechazo.

El pensamiento crítico se convierte en una tarea colaborativa o competitiva. Facione (2007) propone que el pensamiento crítico es un pensamiento que tiene propósito, es decir, se utiliza para probar un punto, interpretar lo que algo significa o para resolver un problema. El autor propone seis habilidades cognitivas esenciales del pensamiento crítico: la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Las cuatro primeras definiciones son esenciales para la propuesta que se presenta en este trabajo.

Conceptualización y caracterización de la lectura crítica

Uno de los propósitos de la pedagogía y, en general, de la educación es formar lectores críticos; por esta razón se llevan a cabo procesos de lectura comprensivos y críticos, en los que los niveles de interpretación superiores demandan de los lectores la tarea de asumir posiciones, de emitir juicios de valor; o por otro lado, de establecer relaciones significativas entre lo que lee con lo que se presenta en otros textos o con lo que observa, percibe o toma de su propia realidad, esto implica

entender la lectura desde varios puntos de vista y desde varios contextos. Daniel Cassany (2006 y 2009) se refiere al criterio de la comprensión del significado y distingue tres perspectivas: la concepción lingüística, la concepción psicolingüística y la concepción sociocultural.

La perspectiva lingüística concibe la lectura como proceso de decodificación. Es una concepción tradicional de la lectura en la que se piensa que el significado reside en el texto mismo, independiente del lector. El significado del texto es único, estable y objetivo; por lo tanto, se asume que diferentes lectores de un texto deben comprender de la misma forma y obtener el mismo significado.

La perspectiva cognitiva, basada en investigaciones psicolingüísticas, concibe la lectura como una construcción de significados, resultado de la interacción entre el lector y el texto. La lectura es un proceso constructivo e inferencial, caracterizado por la formulación y la comprobación de hipótesis acerca del texto y realizada gracias a la interacción entre el texto y el lector; el significado no reside en las palabras ni en el texto, sino en la mente del lector, que construye activamente la información del texto acomodándola a su conocimiento del mundo. En este modelo surgen conceptos como los de lector activo, mundo interno del lector o procesos cognitivos y metacognitivos.

Por último, *la perspectiva sociocultural* de la lectura en la cual no se cuestiona que el significado se construya en la mente del lector, pero sí se priorizan aspectos sociales y culturales de la comunidad, externos al acto cognitivo de comprender. Su visión es más amplia y sostiene que la comprensión se construye en la interacción social y que toda construcción mental tiene origen social. Aquí, leer es un evento situado, una práctica social y un artefacto cultural; la lectura construye y es construida por el contexto al mismo tiempo. En esta concepción se distinguen varios enfoques; en primer lugar, sostiene que los conocimientos previos del lector —que resultan fundamentales en la concepción cognitiva— tienen origen social y cultural, ya que todos los conocimientos acumulados en la mente de un individuo son productos de la práctica social o de su interacción con el entorno.

En segundo lugar, se asume que los discursos no son neutros; detrás del texto está el autor que pertenece a una comunidad, tiene una concepción del mundo, una ideología y su discurso refleja esos puntos de vista. En este modelo, el lector y el autor no son sujetos aislados, puesto que cada uno actúa desde su comunidad sociocultural, desarrollando una función social. Tanto el autor como el lector tienen propósitos sociales concretos. Para la orientación sociocultural, leer no solo es una tarea de decodificación lingüística o un proceso mental donde se hacen inferencias; por el contrario, leer es una práctica que implica conocer el mundo social y cultural que rodea al autor, el género discursivo del texto, las funciones que desarrolla este, cómo lo dice (no solo qué dice), qué conocimientos disciplinares se necesita para comprenderlo.

De ahí que lo expuesto hasta aquí adquiera significado, ya que para el contexto en el que se encuentran las estudiantes, el cual corresponde al programa del Bachillerato Internacional, y su propia experiencia, se busca alcanzar estos niveles de lectura, ya que responden a necesidades y propósitos propios de cada curso, se relaciona de manera directa con lo que en el International Baccalaureate propone. Esto se evidencia de manera clara cuando la niña se enfrenta el estudio de las obras literarias, en el que se le exige para su comprensión y análisis que tenga en cuenta el contexto, el registro del autor, así como la importancia en el marco cultural y social en el que se encuentra ella como lectora y el escritor como creador.

Por otro lado, cabe mencionar lo que en su texto *Tras las líneas,* Daniel Cassany plantea algunos factores que están transformando el acto de leer; el primero consiste en adivinar la ideología que se esconde detrás cada texto; usar las palabras para manipular o evitar ser manipulados. El segundo está orientado al reconocimiento de cómo la globalización y el aprendizaje de lenguas nos aproxima a toda clase de discursos, enfrentándonos a una plurilingüe y multilectura; un tercer factor consiste en entender que la internet ha creado nuevas comunidades discursivas, roles del autor y del lector, géneros electrónicos y nuevas formas de argot y como cuarto factor reconocer que cada día hacemos más caso a la ciencia, la divulgación científica, la lectura de textos científicos, es tan imprescindible hoy como grandes los retos que plantea (Cassany, 2006, p. 12). Si se toma como referente la propuesta que hace el autor, adquiere mayor sentido la propuesta de leer el cine desde una visión crítica.

Se habla entonces de leer en la comunidad, donde cada uno de sus miembros cuenta con conocimientos previos que le permiten hacer inferencias e hipótesis que tiene presentes en los contextos socioculturales para comprender significados y hallar sentidos. En este proceso de comprensión es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos, lo que el autor denomina como alfabetización funcional (p. 21). Entonces, se requiere aprender a realizar estas destrezas cognitivas, aportar conocimientos previos, hacer inferencias, formular hipótesis y saber verificar o reformular, todo esto como parte del proceso de lectura crítica, es decir, no se debe entender como la única forma de acercarse a dichos niveles de lectura, ya que se deben tener en cuenta los componentes socioculturales reconocidos en la experiencia de vida de cada uno de los lectores.

En la actualidad, uno de los obstáculos que impiden la consecución de la lectura crítica es la falta de reconocimiento del gran capital que cada uno tiene, en relación con sus conocimientos, aspecto que no tenemos en cuenta o que no manejamos cuando se lee, tan solo decodificamos y no comprendemos; ahora bien, es entender que, según nuestros conocimientos, podremos dar más significación o menos a lo que descubrimos en la lectura. Es así como se reconoce la función o la importancia que tiene el saber

cómo pensamos, saber qué entra en juego en el momento de organizar nuestras ideas o de conocer cómo funciona la mente, reconociendo que todo está almacenado en la memoria, en forma de esquemas, el conocimiento está interconectado entre sí "… el archivo se abre y se cierra" (Cassany, p. 31)

Estructura narrativa del cine

En la actualidad, el uso del cine en el aula se ha convertido en una estrategia de enseñanza que, junto con el aprendizaje de diversos saberes, desarrolla nuevos sentidos en quienes participan del proceso educativo. El cine es, junto con la televisión, el medio audiovisual por excelencia propio de la cultura de la imagen, causando una transformación en la forma de concebir al hombre, puesto que lo transforma de un ser humano, caracterizado por la reflexión y por su capacidad para generar abstracciones, en una criatura que mira, pero que no piensa, que ve, pero que no entiende. Adicional a esto, hoy en día se reconoce el cine como herramienta pedagógica en áreas como la literatura, la música, las ciencias sociales etc., ya que promueve reflexiones en torno a asuntos éticos, sociales, culturales que le permiten al individuo entender sus propias realidades. Entendido así el cine, puede concebirse tanto como un medio de comunicación, como una obra de arte o un recurso para la formación de ciudadanos; una forma de expresión total que integra el lenguaje verbal con el no verbal, es una obra de arte como manifestación creadora y es un medio para acceder al conocimiento, porque ofrece variedad de posibilidades informativas y reflexivas.

Nuestros estudiantes aprenden auditiva y visualmente, y tienen una memoria operativa considerable; pero requieren habilidades y estrategias adecuadas para procesar la información e interaccionar con el entorno. El cine apela a la inteligencia de las personas, lo conecta con sus emociones, le genera motivaciones y le facilita el compromiso humano con el cambio.

El autor mexicano Lauro Zavala afirma que, en la actualidad, el estudio del cine tendría que darse en la educación básica elemental, entendiéndose como un fenómeno cultural que define, refuerza y, en ocasiones, contribuye a transformar la identidad y la visión de mundo del espectador. Al preguntarse sobre el porqué el análisis cinematográfico, hace una distinción entre la crítica y el análisis cinematográfico. Se habla de crítica cuando se pregunta por el valor estético e ideológico, lo que permite la formación de juicios de valor, a partir de la capacidad para realizar síntesis con sentido crítico en contextos que validen los conocimientos presentes en la memoria. Por otra parte, se refiere al análisis al preguntarse por lo que determina cierta película para representar algún aspecto de la realidad; este análisis se logra si se aplican varias categorías teóricas; es una actividad que se da siguiendo métodos sistemáticos de interpretación que parten de un proceso de fragmentación y ofrecen argumentos para validar los juicios de valor.

De acuerdo con la fragmentación se examinan los elementos específicos validados en los contextos en los que se presenta la película como el todo o en los contextos propios del espectador. (Zavala, 2010)

Con base en lo que propone Zavala en su texto, se han tomado y se han organizado algunos componentes que van a ser parte de la lectura del cine en el aula como estrategia didáctica; por lo tanto, se aborda:

- El título: relacionado con el contexto de lectura del espectador.
- Las expectativas: que surgen a partir de las experiencias del espectador, de sus conocimientos generales o sobre el discurso cinematográfico.
- El reconocimiento del contexto del espectador, de la película o de la producción de la película.
- La imagen: desde un proceso de observación y de percepción, mencionando cómo son, con qué frecuencia aparecen, qué color presentan, en general, cómo comunican sentido.
- El sonido y los silencios: proceso de observación y de percepción, que son sincronizados, se analiza qué comunican (dramatismo, tensión, etc.) y, en general, qué efectos producen.
- La estructura narrativa: a partir del reconocimiento, la interpretación y el análisis de los elementos estructurales de la historia, qué elementos permiten entenderla —para este caso, la actividad de análisis se apoyará en el uso de la ficha de análisis del texto narrativo, elaborada por el departamento de Español del colegio Marymount, se analizan personajes (en relación con el espacio, con su lenguaje verbal y no verbal, con sus movimientos, reacciones y comportamientos, con su personificación en general).
- El reconocimiento y la caracterización de los espacios. La identificación de los tiempos en los que se sucede la historia; en la secuencialidad de la historia (lineal, interrumpida, causa-efecto) y finalmente, se reflexiona sobre el compromiso ético y estético de la película.

Cabe mencionar que para la lectura de la estructura narrativa del cine, también se trabajó con base en la teoría de los índices narrativos: "El sentido de un texto no está al final del relato, sino que lo atraviesa". Con esta cita de Barthes, el autor Rodrigo Argüello introduce el capítulo dos "Teoría de los índices narrativos" (*La muerte del relato metafísico*), para referirse al sentido que tiene en la narrativa del cine identificar e interpretar como espectador los índices de los que se vale el cine para comunicar una realidad. De igual forma, Argüello cita a Peirce para definir lo que es un índice: un índice o index es una clase de signo que dirige su atención sobre el objeto indicado mediante un impulso ciego; un índice es un signo que en la relación signo-objeto mantiene un vínculo causal, directo y real con el objeto al cual denota. Desde el punto de vista sicológico, se trata

de una asociación de contigüidad entre dos elementos; por ejemplo, el humo el fuego, cualquier sonido y su causa, etc. El índice es tan intelectual y a la vez tan creativo que el receptor se ve involucrado en el juego lógico intuitivo y creativo —propuesto por el mismo Peirce el cual se denomina *abducción*:

> El singular instinto de la conjetura, solventado por la competencia cultural del sujeto lector-escritor, es llamado también por el autor, abducción o retroducción, actividad de interpretación instaurada a partir de interrogaciones sin respuestas fijas pero con tentativas hipotéticas apoyadas en razonamientos restrospectivos. En la abducción la mente está abierta hacia lo imprevisible. (Arguello, 1994)

También se habla de la materialidad de los índices. En un texto narrativo pueden ser presentados de la siguiente manera: *verbales*, lo que diga un personaje puede ser premonición de lo que pasará después. *Objetuales*: énfasis en cualquier objeto que lleve o sea de posesión del personaje. *Ambientales*: provocación del ambiente; es decir: a) estado del tiempo y b) descripción de objetos que rodean al personaje, que indican, estatus o sicología del personaje. *Iconos*: pertenecen a esta clase de índices, las fotos, los cuadros, los afiches, el color, la iluminación, los filtros. Así mismo, estos índices dan alguna información biográfica, acentúan características ideológicas de los personajes, pueden ser elementos contextualizadores o ser usados con cierta intencionalidad simbólica intertextual. Por último, se encuentra el *índice sonoro*: se recurre a un sonido en particular para hacer énfasis en un detalle (Argüello, 1992, p. 47).

Descripción del proceso de diseño y aplicación de la propuesta

El resultado final de esta propuesta, en la que se sugieren diversas acciones, que buscan la interacción entre el desarrollo del pensamiento crítico, en relación con la interpretación y la comprensión de la narrativa cinematográfica para alcanzar niveles de lectura crítica, muestra el proceso en el cual el estudiante llega a reconocer y a comprender lo que significa hablar de la condición del ser humano, de lo que significa ser miembro de una sociedad y constructor o transmisor de una cultura, a partir de un lenguaje en el que intervienen imágenes, sonidos y movimientos para lograr comunicarlo. Esta tarea demanda un trabajo en el que se hace más consciente el rol del pensamiento crítico, el cual le brinda las bases para reflexionar de manera crítica sobre lo que el cine, como material audiovisual y producto de la cultura, representa cuando muestra al ser humano en relación con su realidad, con su historia, en fin, con su ser existente desde un cronotopo definido; todo esto apoyado en un modelo de lectura crítica, en el cual las habilidades cognitivas se convierten en estrategias que el sujeto crítico utiliza para cuestionar lo que se muestra en un film; por lo tanto,

confronta lo que allí se representa con lo que vive, con su propia identidad, sus valores, su cultura. Es así como el ejercicio de pensar y de leer críticamente el cine promueven un actuar reflexivo y autónomo.

Esta propuesta didáctica busca hacer que los estudiantes, en sus procesos de lectura de cualquier tipo de texto, se obliguen a descubrir el contenido ideológico del texto, que sean conscientes de fomentar sus propias estrategias mentales las cuales lo conducirán a obtener interpretaciones más significativas, con sentidos más profundos; lectores que deben sentir la necesidad de establecer criterios de lectura en el momento de iniciar su proceso, es decir, que se cuestionen por aspectos estructurales y de contenido dados en el texto. Para lograr lo anterior deben tener presente los aspectos semióticos, semánticos y pragmáticos desde los cuales se produce y se puede comprender el texto, enmarcado siempre en contextos socioculturales. Trabajar a partir de la comprensión y la interpretación de la narrativa cinematográfica operativiza el concepto de pensamiento crítico en relación con la enseñanza de un modelo de lectura crítica, el cual se ajusta a las necesidades de cada grupo y de cada contexto escolar.

Se pretende que en este ejercicio, el desarrollo del pensamiento crítico, que implica asumir de manera constante una actitud reflexiva, incluyendo la reflexión metacognitiva, se interprete, se analice, se relacione lo que se comunica en el texto cinematográfico de acuerdo con unos juicios de valoración a partir de criterios precisos como lo son su estructura y su contenido, atendiendo a la forma de la que se vale el cine para representar el comportamiento del hombre en relación con su género, su raza, su condición social, su ideológica, su política, en general, desde su visión de mundo. Es así como este lector estará capacitado para proponer nuevas formas o estrategias de interpretación, relacionadas con sus conocimientos previos, en correspondencia con las experiencias, con la historia del hombre en relación con su condición humana y de esta manera reconocer su rol en la convivencia ciudadana. Con esto se busca comprender de manera más precisa lo que significa construir conocimiento, con respecto a su uso, su interpretación, su análisis todo esto en aras de problematizar cada situación en contextos socioculturales y así hallar otras alternativas para su solución.

Con esta experiencia pedagógica se propone exponer un proceso en el cual se parta del desarrollo del pensamiento crítico, mediado por la narrativa cinematográfica, hasta llegar a unos niveles de lectura crítica. Se describe entonces de manera general las acciones para cada uno de los pasos, que se siguieron para que la propuesta metodológica favoreciera y cualificara el proceso de enseñanza y de aprendizaje:

1. Seleccionar las tres películas como ejemplo del material audiovisual, para leerlas desde su estructura narrativa. Este ejercicio se hizo por parte del docente, se tuvo en cuenta algún tipo de afinidad con el grupo. Se leen, se escuchan como punto de partida.

2. Establecer un objetivo para la interpretación, análisis y comprensión de cada una de las películas: película número uno; observación de las impresiones generales de las niñas, proceso de identificación e interpretación de lo que se proyecta, se observan evidencias de comprensión en el uso que ellas hacen de sus conocimientos previos; así mismo, se busca reconocimiento de elementos culturales en relación con la condición humana del ser que allí se representa. El resultado se evalúa con los apuntes que ellas van haciendo y con su socialización en forma oral (video); por otro lado, el objetivo para la lectura de la segunda película es analizar el texto de acuerdo con los criterios: ¿qué observa?, ¿qué dice? y ¿cómo lo dice?, es decir, basado en la deconstrucción que ellas hacen del film a partir de los aspectos de fondo y de forma; para la evaluación de los resultados se tienen en cuenta los escritos que las niñas elaboraron. Finalmente, para la lectura de la tercera película cuyo objetivo es interpretarla y analizarla desde las hipótesis que se hacen a partir de su título, (esto relacionado con el proceso de problematización), y desde la estructura narrativa (uso de diferentes referentes), con lo cual se analiza de sus procesos de comprensión sus apuntes y sus producciones textuales.

3. Contextualizar todo el proceso con respecto a su realidad académica. Elaboración de textos reflexivos de tipo argumentativo en los que las niñas mencionan la relación que encuentran entre el desarrollo del pensamiento crítico y la propuesta que se da en el programa de bachillerato internacional, el cual inician en los cursos de décimo y undécimo grado.

4. Reflexionar sobre lo aprendido, lo analizado y lo comprendido; para esto se elaboran textos argumentativos en los cuales se proponen dos tesis; la primera relacionada con el reconocimiento de los elementos del cine que le permitieron el desarrollo del pensamiento crítico, y para el segundo caso se les presenta tan solo una parte de la tesis; el trabajo busca que las niñas la completan y la desarrollan.

Estas actividades organizadas en secuencias didácticas se convierte en una propuesta para la incursión de nuevas formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula, en relación con la lengua materna, ofreciéndoles a los estudiantes otras formas de leer, comprender e interpretar los textos, de aprender y de entender esos para qués, que posiblemente llegarán a entender en su vida extraescolar.

Este trabajo de investigación se realiza a partir del enfoque cualitativo de diseño investigación acción, lo que permite generar intervenciones para transformar la problemática encontrada. La aplicación y el análisis de las estrategias didácticas diseñadas con base en la comprensión de la estructura narrativa del cine como elemento mediador, permiten reconocer si funcionan para afianzar el pensamiento crítico de las estudiantes de noveno grado; de esta manera, se posibilita la construcción de conocimientos significativos acordes con su contexto real y como medio facilitador para las estudiantes, en cuanto su participación e interacción dentro y fuera del aula.

La investigación se inicia con un grupo de 20 niñas entre los 15 y 16 años de grado 9° del Colegio Nueva Fundación Marymount, ubicada en la localidad de Suba (Bogotá). Es una institución femenina de carácter privado, allí se obtiene no solo el título de bachiller, sino también la certificación del Bachillerato Internacional, programa que se realiza en los dos últimos años de escolaridad; en este establecimiento se observan unas determinadas condiciones sociales y económicas que inciden la formación de las niñas. A partir del diseño de secuencias didácticas, cuyo valor radica en que permite avances didácticos en la enseñanza pragmática de la lengua, se pretende materializar la idea de que un plan curricular coherente que se base en el desarrollo de microhabilidades e integre varias habilidades (leer, escribir, oralidad) en una sola estrategia didáctica sistémica. Lo anterior fomenta el trabajo cooperativo entre docentes, involucra de modo activo a los estudiantes en el aprendizaje y genera una posibilidad de evaluación basada en niveles de desempeño del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, orientadas hacia el reconocimiento y la aplicación de habilidades cognitivas y lingüísticas que mejoren sus desempeños desde el afianzamiento de su pensamiento crítico y de esta manera hacer más significativos sus procesos de aprendizaje.

Referencias

Argüello, R. (1992). *La muerte del relato metafísico*. Semiótica de la competencia narrativa actual. Ciudad: Instituto de investigación signos e imágenes.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, *32*, 113-132.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura.* Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2010). Sobre las interferencias en ELE y L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, *7* (4), 32-43. .

Facione P. (2007). *Actualización: Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?*, The California Academic Press. Edición Insight Assessment. Recuperado el 19 de agosto de 2009, de enhttp://www.insightassessment.com/consulting.

Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido* (20ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Plan de área. Departamento de Español. Documento Institucional Colegio Marymount. Bogotá, 2012.

Zavala Alvarado, L. (2010).*Teoría y práctica del análisis cinematográfico*. *La seducción luminosa*. México: Trillas.

Alfabetización audiovisual en básica secundaria a través del cine como recurso didáctico

Mauricio Alexander Roa Gerena

Diana Patricia Romero Alba

Introducción

Pese a que nuestra época ha sido caracterizada por el desarrollo de medios de comunicación mucho más efectivos que nunca y centrados en las tecnologías info-comunicacionales y que revela un saludable panorama de expresión ciudadana, existe el albur dedálico de perder la brújula, el horizonte, incluso hasta la misma duda. Solo por poner un ejemplo ocioso, basta recordar aquel capítulo de la serie anglosajona *Futurama* en el que Fry, un repartidor de pizza que ha sido congelado mediante la criogenia por más de un siglo, al despertar debe afrontar los retos de una sociedad circundada por la realidad virtual y, al intentar encontrar a una amiga atrapada en la red, termina refundido en los recovecos multimediales de mayor atracción como la pornografía, los videojuegos y las cámaras web. Este panorama, con sus defensores y opositores, involucra cierto tipo de texturas que, para el caso que nos compete, pueden servir tanto de reflejos de la cultura, como de medios para leerla comprensivamente. Este es el caso del texto cinematográfico o *film*.

Ahora bien, el propósito fundamental de este artículo es esbozar un estado del arte que dé cuenta de las variopintas miradas y concepciones teoréticas que, sobre el texto cinematográfico y su función formativa en la Escuela, delinean como premisa de función. En un primer momento aparece la selección de documentos que hacen parte de políticas gubernamentales no solo de nuestro país (Unesco, 1984, p. 8, citado en Aguaded y Cabero 1995, p. 21), sino también de Latinoamérica (Silva, 2011) y de la Unión Europea (Unesco, 1984, p. 8, citado en Aguaded y Cabero, 1995, p. 21. Estos textos reflejan una postura global, mancomunada y direccionada con similares propósitos, aun cuando tales lineamientos no se vean reflejados en la cotidianidad de los colegios. Así mismo, hemos acopiado un número considerable de publicaciones presentes en

revistas indexadas que democratizan el conocimiento construido a partir de prácticas educativas y cuyo objetivo principal sea la alfabetización en medios audiovisuales, a través del cine como herramienta didáctica. Igualmente, hemos recopilado un importante insumo, tanto de tesis de pregrado, como de maestrías y doctorados de diversas universidades latinoamericanas y europeas, con el propósito de brindarle la mayor rigurosidad académica, el más milimétrico análisis teórico y la más afortunada síntesis de esta tendencia global en la cual se relaciona directamente la cultura de masas con la educación formal, informal, comunitaria, popular y alternativa en el mundo. El cine en las aulas de clase.

Cabe aclarar que la necesidad de investigar en medios y educación tiene una amplia tradición y hay múltiples enfoques asociados y, por ende, se pueden señalar diversas denominaciones, de acuerdo con las corrientes teóricas que han analizado el fenómeno: *Media Literacy*, *Media Education*, *Education aux Média*, *Educação para os Média*, *Alfabetización audiovisual*, *Alfabetización mediática*, *Alfabetización para los medios*, *Educación audiovisual*, *Educación en medios* y *Educación en comunicación* (Aguaded y Cabero, 1995, pp. 22-23). Algunas de estas denominaciones han sido cruciales para el desarrollo de la ruta de búsqueda y, particularmente, para la identificación de aquellos nodos significativos sobre los cuales se sostiene el andamiaje discursivo.

Ahora bien, gran parte de las instituciones educativas actualmente son ciegas a las dinámicas académicas, a los lineamientos gubernamentales y a las estrategias globales de educación. Se mira con cierta aspereza —si no con indiferencia— la implementación del cine en las aulas de clase como herramienta didáctica. Hay un estereotipo llamado a revaluarse, según el cual cuando se proyecta una película en un salón educativo se hace para perder tiempo o, sencillamente, porque la maestra o maestro "no preparó clase" (Barbero, 2003). En este sentido, nos hemos ceñido a articular diversas lecturas referentes a la implementación del cine, especialmente en el área detallada en los Lineamientos y Estándares Curriculares de educación secundaria: Humanidades y Lengua Castellana (1998, 2003). Lo hacemos no solo porque es nuestro campo de acción, sino también porque el lenguaje y la comunicación son ejes integradores y trasversales del conocimiento.

La imagen, el movimiento; la imagen en movimiento

La cinética explica que el movimiento produce energía siempre y cuando se produzca a partir de la oposición o interacción de un cuerpo con otros cuerpos (Oparín, 2004). La analogía resulta adecuada si validamos el hecho de que al menos encontramos dos tendencias de *corpus* en relación con nuestro eje problémico. Por un lado, encontramos una postura apocalíptica (Eco, 1978), o si se quiere crítica, incluso, pesimista. Por otro,

rastreamos una perspectiva integradora (Eco, 1978), también mencionada como optimista y caracterizada por ser más flexible o plástica.

En breves palabras, podemos ubicar la discusión en torno a una pregunta que recientemente, con propósito del lanzamiento del libro *La civilización del espectáculo,* de Mario Vargas Llosa, ha generado diversas polémicas y ha suscitado el interés de muchos filósofos, investigadores, diseñadores y académicos en una rencilla que parecía superada. La pregunta versa sobre cuál es el significado más fuerte de cultura; el generado por la así denominada cultura de masas o el generado por la tradición letrada (Llosa, 2013). Llosa se queja de muchos de los males que hoy en día parecen gobernar la sociedad, la cultura y la economía: la celeridad, el consumismo, la pasividad, la falta de criterios de lectura, el hábito del placer y solaz, como propósitos efímeros de una mejor calidad de vida. También se pregunta cómo harán los jóvenes para leer el *Ulises* de Joyce, cuando los videojuegos ocupan todo su tiempo, o cómo llegarán a un libro cuando las películas los han convertido en piezas masivas de entretenimiento barato.

En el mismo lanzamiento del libro, el filósofo francés Guilles Lopovestky pone de relieve la contratesis: existen categorías de análisis y de entendimiento de estas prácticas globalizadas y, pese a las críticas, esta denominada cultura de masas educa, influye e interactúa permanentemente con la ciudadanía (Lopovestsky, 2009).

Por cierto, parece el último grito de la moda intelectual saber si Facebook o Youtube o Hollywood son útiles para la tradición cultural, pero en realidad la disputa es antiquísima. Ante el principio aristotélico de que "aprendemos mediante nuestros sentidos y principalmente mediante el sentido de la visión" (Aristóteles, 1994), se ha contrapuesto la opinión de René Descartes (2011) de que nuestros sentidos "nos engañan". Y desde entonces, la ciencia ha fundado su epistemología en la suposición de realidades capaces de ser detectables mediante los sentidos humanos (Comte, 1993).

La crítica más acérrima, en este caso dirigida al cine, la encontramos en los estudios adelantados por los integrantes de la *Escuela de Fráncfort* (Mirzoreff, 1991). Muchas expresiones críticas como "industria cultural", "massmedia", "inconsciente fotográfico", "manipulación de masas" o incluso "estrategias de mercadeo" fueron acuñadas por este grupo de investigadores, quienes veían en las audiencias a seres sumisos y manipulables por dinámicas de poder elitistas y acomodadas de la sociedad jerarquizada. Teodor Adorno, Max Horkheiner y Walter Benjamín veían en la homogenización y la masificación de contenidos culturales el sustrato mismo de las formas de dominación del "Gran hermano" que se dibuja en la novela *1984*, de George Orwell (1948).

Las pantallas, las cámaras y otros mecanismos de registro audiovisual aparecen en 1984, no como estrategias de emancipación, fraternidad o igualdad, sino como mecanismos de control y de vigilancia. El denominado "cuarto poder", aquel ejercido por los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación

(TIC), en manos solo de un Estado absoluto evidencian el peligro infinito de los avances tecnológicos en tiempos cuando el ser humano delega el poder de sus acciones en la democracia representativa (May Ayuso, 2012). Así, el "Gran Hermano" se configura como el enemigo mismo del ser, el foco divino que controla y decide nuestras acciones, con estratagemas propias del mundo circense y de ilusionistas.

Muchas estrategias actuales de comercio y de mercadeo aún se basan en ciertas premisas surgidas de lo que algunos teóricos han denominado la "decadencia de occidente" (Vattimo, 1990): la manipulación de los deseos y las apetencias, la intervención en el inconsciente del espectador, las mediciones del *raiting*, incluso los estudios de audiencia basados en las disponibilidades temporales y las preferencias de contenidos (Collazos, 2014). Esta perspectiva, válida, pero no última, ha trascendido hasta los últimos lustros, no solo en las palabras de Llosa, Lipovetsky, Adorno, Horkheiner, Benjamin, sino de otros pensadores como Nicolás Mirzoeff, quien se refiere a la inmediatez sensual como el permiso directo por ser manipulado; o de Giovanni Sartori, quien manifiesta el peligro de una atrofia cultural en momentos cuando el ser depende de recursos tecnológicos y estos aparecen con revestimientos, tales como el "video niño" (1998, p. 38).

Pero esto ha generado posturas y discusiones. El primer connato de bifurcación de esta vertiente investigativa surge en 1960, en el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birminghan, en Inglaterra (Cardenas, 2006). Allí se propone el primer mapa de análisis integral de los medios masivos de comunicación; se trata, como decíamos, de una postura más optimista, flexible e integradora. La crítica a la Escuela de Fráncfort se refiere, en este caso, a que el modelo de comunicación, cualquiera sea el caso, nunca es unidireccional. Aun cuando el "lector" parezca imbuido o tantalizado por los estímulos audiovisuales, su conciencia también permanece en movimiento, por lo cual puede asumir una postura crítica o de opinión. Dicho de otra forma, siempre existe una *mediación*: un contacto de informaciones que bien pueden oponerse o negociarse. Los estudios de este centro se enfocan en lo que Ferdinand de Saussure denominó la semiótica (citado en Amar, 2000). Al entender que los mensajes se codifican en signos arbitrarios —pues "nada obliga a que la imagen acústica árbol signifique algo en especial" (Barthes, 2006, p. 21)—, hay muchos signos que escapan al mensaje plenamente verbal y que son, como se decía, permeables de lectura y de interpretación.

El derrotero viene a ser impugnado, curiosamente, el mismo año de 1984, cuando se hace el lanzamiento oficial del primer computador integral, patentado por Steve Jobs bajo la marca Macintosh, otrora Apple II, que luego fuese comerciado y distribuido por marcas como Hewlett Packard, Microsoft, Intel, Motorola, Next, entre tantas otras. Vemos cómo hoy en día las predicciones de Jobs resultan comprobarse. La intención

de Jobs era justamente permitir la interacción: revelar los comandos que le permitiesen a cada quien hacerse partícipe de la red comunicativa establecida por las cámaras y los modelos de realidad virtual (Palao, 1994).

Al tiempo que se desvencija la teoría gravitacional de Newton, la amenaza del control desmedido se cae por su propio peso. Los avances tecnológicos propios de la Guerra Fría repercuten no solo en una carrera armamentista nuclear, sino en un afán ferviente de educar a las nuevas generaciones en las TIC, pues no hay biblioteca más grande que la misma internet: programas de Softwere como Photoshop, Adobe InDesign, Corell Draw revolucionan el concepto de veraz y verificable, pues todo es susceptible de ser modificado. Así mismo, se revelan los trucos utilizados en la carrera a la luna (como las fotografías de Stanley Kubric) y se ponen en tela de juicio registros tan conmovedores como la foto *Muerte de un Miliciano* de Robert Capa, durante plena guerra civil española (Unesco, 1984, p. 8, citado en Aguaded y Cabero, 1995).

Volvemos, como lo hacía Descartes, a la filosofía de la eterna sospecha. No hay un solo acontecimiento noticiado en la prensa que no brinde alguna más minuciosa indagación. Del mismo modo en que el sujeto se empodera del razonamiento, la duda y la información, empieza a ser configurador constante de la realidad. Es el caso de las filmaciones de noticias mediante el uso de cámaras instaladas en teléfonos celulares y otras aplicaciones mediales.

Pero no todo termina ahí. Seguimos contando con la muralla de basura informática, con los malos usos de internet, incluso con la presencia de *hackers* que asaltan la privacidad e incluso la economía, no solo de ciudadanos promedio, sino de grandes firmas e instituciones privadas y estatales.

Pese a la disputa sobre los beneficios y las daños de nuestra era "transparente" (Vattimo, 1994) y "multimodal" (Sandoval, 2001), encontramos que esta última tendencia, basada en los Estudios Culturales (EC) abre una vasta zanja de investigación, en la que podemos analizar el cine y sus diversas presentaciones como un código propio que permite la convergencia de conocimientos móviles y útiles.

El texto fílmico

El Ministerio de Educación de la Argentina (2007) se propone ciertos niveles del lenguaje, en los cuales se puede cifrar el análisis del cine: la parte material (significante), el contenido (significado) y la forma en que se expresa; por su parte, el director de cine francés Jean-Luc Godard dice "el cine es una idea que toma cuerpo tanto como una forma que permite pensar" (de Baecque, 2005, p. 29). Esto significa que el cine posibilita conectarnos con *ideas* tejidas en *imágenes*; y su despliegue en el nivel sintáctico y morfológico es susceptible de ser analizado a la luz de los desarrollos en el campo no solo de

las ciencias cognitivas, sino, en particular, de la lingüística. Esto permite la convergencia del cine, la ciencia, la cultura y, en general, de la comunicación y la educación, pues diversos modelos de alfabetización en medios, en especial, en cine y televisión, se han planteado como estrategias de innovación pedagógica y curricular (Bustamante, 2004).

Las primeras investigaciones que dan cuenta del tema comunicación-educación datan de la década de los setenta y se presentan desde Europa hasta América Latina (Unesco 1984, p. 8.) y, mediante el rastreo bibliográfico hemos encontrado trabajos teóricos que exploran la posibilidad de la alfabetización de la imagen y, por ende, sus aportes constituyen vínculos directos con el interés investigativo. En referencia al uso pedagógico del cine, se pueden citar las apreciaciones de Saturnino de la Torre y Carmen Oliver (2003). Por medio de su investigación, se potencializa el cine como un entorno formativo, como estrategia para aprender y estudiar; también se evidencia que puede ser un poderoso instrumento para cambiar los valores sociales.

Por su parte, Joan Ferrés (1998) utiliza el vídeo en la escuela y su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que Bartolomé Crespo (1998) propone preparar al sujeto para comprender e interpretar la imagen y construir nuevos mensajes. Pungente (1996) entiende la alfabetización audiovisual como la capacidad de decodificar, analizar, evaluar y comunicarse en una variedad de formas, en concordancia, Fueyo Gutiérrez Aquilina (2003). Es importante, así mismo, referenciar los aportes teóricos en torno a la lectura de la imagen mediante los aportes de Zunzunegui (1998) pues remiten a la lectura como un conjunto de procesos mentales que permiten la construcción global de significado frente a la imagen.

Por otra parte, desde la perspectiva que nos ofrece el MEN, se hace necesario referenciar los esfuerzos por crear "La Cátedra de Alfabetización Audiovisual y Lectura Crítica de Medios para los Colegios del Distrito Capital", fundada en los artículos de la carta magna que se visibilizan en el artículo 5 de la Ley General de Educación, y en el artículo 92 de la Ley General de Educación. También, por medio del rastreo de antecedentes de políticas nacionales en educación, se encontró el proyecto de acuerdo del concejo de la capital de Bogotá No 424 de 2005, que afirma en artículo 1. La Implementación de La Cátedra de Alfabetización Audiovisual y Lectura Crítica de Medios para los colegios del Distrito Capital, centrados en objetivos como el análisis de los elementos técnicos y narrativos de los lenguajes radial (en el caso de la radio), audiovisual (en el caso del estudio de la televisión y el cine) e intertextual (en el caso de la Internet y las TIC). De manera que el Distrito configuraba hacia 2006 una propuesta que abordaba los diversos aspectos de la alfabetización audiovisual. No obstante, no se le dio viabilidad al proyecto por diversos criterios técnicos y discrepancias entre las entidades estatales encargadas para ponerlo en marcha, principalmente por razones de orden económico (Mineducación, 2006).

Ahora bien, a partir de estos aportes, encontramos que la tendencia globalizada se pone a favor de la alfabetización audiovisual. Si bien es cierto que durante muchos lustros la educación se ha comparado con el *Mito de la caverna* de Platón, en la que el discípulo cree fehaciente entre en las imágenes proyectadas en el contraluz de la estancia, vemos en la alfabetización audiovisual un margen para la libertad. Una posibilidad de desciframiento del engaño. Para no ir más lejos, tomamos este ejemplo literal:

> Es necesario tener en cuenta que durante mucho tiempo la habilidad de los artistas se midió por la capacidad de imitar la naturaleza y engañar a los sentidos al producir la ilusión de estar ante objetos "reales". Hay un célebre pasaje de la *Historia Natural* de Plinio el Viejo (comienzos siglo I d. C,) que reconstruye una mítica anécdota entre dos pintores atenienses, Zeuxis y Parrasio. El primero de ellos, Zeuxis, se había hecho famoso por haber pintado unas uvas tan bien imitadas que los pájaros se acercaban a picotearlas. Parrasio apostó entonces que engañaría a su rival. Un día lo invitó a su taller y le mostró diversas pinturas, hasta que, de pronto, Zeuxis vio un cuadro recubierto por una tela, apoyado en la pared, en un rincón del taller. Intrigado por el cuadro que Parrasio parecía ocultarle, fue a levantar la tela y se dio cuenta de que todo aquello solo era una apariencia engañosa: el cuadro y la tela estaban directamente pintados en la pared. Parrasio había ganado su apuesta y engañado al hombre que engañaba a los pájaros. (Aumont, 1992, p. 103)

Referencias

Aguaded y Carbero (1995). *Educación y medios de comunicación en el contexto Iberoamericano.* Buenos Aires, Ciudad: Universidad de Huelva, Universidad de Sevilla, Universidad de Buenos Aires.

Aloso, F. (2002). El cine como asignatura en el bachillerato. *Tarbiya: Revista de innovación educativa, 31*, 107-114.

Amar R, V. (2000, oct.). La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine. *Comunicar*, *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 15*, 141-149.

Aristóteles (2012). *Metafísica*. Barcelona: Gredos.

Aumont, J. (2007). *Moderne? Comment le cinema est devenu le plus singulier des arts*. Paris: Cahiers du Cinéma Aguaded.

Banco Mundial (1994). *Educación superior: las lecciones de la experiencia*. Washington: D.C., Banco

Banco Mundial (1995). *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, D.C.: Banco Mundial.

Bartolomé Crespo, D. (1994, mar.). Creatividad y medios de comunicación: conclusiones del Congreso Mundial de Creatividad. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación Y Educación, 2*, 95-96.

Bustamante, B. *et al.* (2004). Educación y televisión: una convergencia creativa. http://www.revistacomunicar.com/

Cardenas Peña, J. (2006). *El video como ambiente de aprendizaje*. Bogotá: Secretaría Comisión Segunda de Gobierno. Concejo de Bogotá, D.C.

Castillo, B *et al.* (2007). *Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*. Recuperado de http://web2.icfes.gov.co/index.php?option=com_d

Chomsky, A. N. (1981). *Estructuras sintácticas*. Barcelona: Paidós.

Collazos Fajardo, C. (2013). Lectura fílmica de elementos textuales y narrativos comunes a la literatura y el cine. Segundo Congreso de Educación. Ibagué: Abrapalabra.

Collazos Fajardo, C. (2014) *Modelo comunicativo para la enseñanza de la didáctica de la Literatura con su adaptación fílmica*. Madrid: Medial.

Cristal, D. *et al.* (1983). *Análisis gramatical de los trastosrnos del lenguaje* (M. T. Espinal). Madrid: Editorial Médica y Técnica.

De Tesanos, A. (2000). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: UPN CIID.

De Tesanos, A. (2005). *Maestros-artesanos-intelectuales: estudio crítico sobre su educación* (obra original publicada en 1985). Bogotá: UPN CIID.

Descartes, R. (1976). *Discurso del método*. *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Espasa-Calpe.

Eco, U. (1968). *Apocalípticos e integrados* (1ª ed.). Milan: Ed. Lumen

Educación y comunicación (2005, feb.-mar.). Reseña de una relación estratégica. *Magazín Aula Urbana, Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico- IDEP No 51*.

Elliot, J. (1997). *Investigación acción en educación*. Madrid: Morata.

Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos (2001). *La Pedagogía de Proyectos: Opción de Cambio Social*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Fajardo C., D. *et al*. (2008). *Memoria Pedagógica en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Más de 50 años formando maestros y maestras.* Bogotá: Convenio interadministrativo de Cooperación Instituto de Investigación y Desarrollo Pedagógico-IDEP y la ENSDMM.

Fedorov, A. (2012). *La alfabetización fílmica: apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo*. Madrid: FED.

Ferreres, V. (1994). *La metodologia didáctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Gubern, R. (1969), *Godard polémico*, Paris: Tusquets, 1969

Gutierrez Aquilina, F. (2003). Alfabetización audiovisual: Una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los Medios. En R. Aparici. *Comunicación educativa en la Sociedad de la Infor-*

mación (pp. 457-481). Madrid: UNED. Revista Internacional Magisterio: El A, B, C, de la Comunicación medial, clave de acceso a la Sociedad del Conocimiento.

Haverkate, H. (2004). *La sintaxis, semántica y pragmática de los modos del español* (C. Ruíz Godoy, Trad.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Lingüística, Maestría en Lingüística.

Isaacson, W. (2012). *Steve Jobs la biografía*. Recuperado de www.leerlibrosonline.com

Machuca Ahumada, R. A. (2012). B*ajo la dirección del doctor Félix E. González Jiménez*. Madrid: Universidad de Alcalá.

Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, *32*, 17-34.

May Ayuso, F. R. (2012). *Desarrollo de una propuesta de programa para la alfabetización audiovisual en la formación del licenciado en educación.* Tesis elaborada para obtener el grado de Maestro en Innovación Educativa. UNY. Mérida de Yucatán.

Ministerio de Educación Nacional (2000). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá. Actualizado en el 15 de marzo de 2014 en http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html

Mirzoeff, N. (2003). *Introducción a la cultura visual.* Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós.

Moraes, M. C. y De la Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo eeencantar creativamente la educación, la educación. *Revista Creatividad y Sociedad,* (2), 41-56.

Moreno, J. (2008). *El juego lector*. Recuperado de www.signumaulaabierta.blogspot.com.

Oparin, A. (2004). *El origen de la vida*. Bogotá: Planeta.

Orwell, G. (1980). *1984* (obra original publicada en 1948). Barcelona: Salvat Editores.

Osorio, A. P. y Rodríguez, V. M. (2005). *Cine y pedagogía: reflexiones a propósito de la formación de maestros*. Bogotá: editorial.

Pineda Guevara, Elsa Inés, et. al (2007) (Vivianne Bernal Rojas, Lucelly Villa Betancur, Fsp. y Rigoberto Solano Salinas). Video a la Escuela. Paulinas. Bogotá.

Pungente, J. (1994). *La guía de alfabetización audiovisual. La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Reia-Baptistan, V. (2012). *Alfabetización audiovisual y crecimiento personal*. Portugal: DPI.

Ritzer, G. (2011). *Teoría Sociológica Clásica*. México: McGraw-Hill.

Rousseau, J. J. (1965). *Emilio*. París: Lux Editorial.

San Martín, V. (1996). La Educación en Competencias: el desafío de la Educación Superior en Ibero América. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. En, http://www.rieoei.org/deloslectores/280SanMartin.PDF, actualizado en marzo 18 de 2014.

Sandoval O., S (2001). *La formación de educadores en Colombia: Geografías e Imaginarios*. Bogotá: ARFO.

Silva Sierra, M. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.

Trápaga, F. (1997). Escuela e imagen hoy. *Revista Iberoamericana de comunicación y educación, 8*, 49-55.

Trápaga, F. (2005). Ley General de Educación, Ley 115, febrero 8 de 1994. Bogotá.

Trápaga, F. (s. f). *Educar para pensar. Pensar para crear. Crear para aprender*. Recuperado de www.signumaulaabierta.blogspot.com.

Vallespi, A. (2012). *La experiencia del programa. Un Día de Cine*. Salamanca: Rijoso.

Van Dijk, T. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*, México: Siglo XXI.

Vargas Llosa, M. (2013). *La civilización del espectáculo*. Barcelona: Alfaguara.

Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*: Barcelona, México: Paidós.

Wilde, O. *El retrato de Dorian Gray.* Barcelona: Unión Editorial.

Zunzunegui, S. (1989): *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.

Zunzunegui, S. (1994): *Paisajes de la forma: ejercicios de análisis de la imagen*. Madrid: Cátedra.

Zunzunegui, S. (1996): *La mirada cercana*. Micro-análisis fílmico. Barcelona: Paidós.

Este libro se
terminó de imprimir
en noviembre de 2015
en la Editorial UD
Bogotá, Colombia